

La scuola media nella riforma

Franco De Anna

Premessa

Queste note sono redatte tenendo conto sia della lettera della Legge Delega appena approvata, sia delle “Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Secondaria di I° grado” che, come recitano nella loro intestazione “...esplicitano i livelli essenziali di prestazione a cui tutte le scuole secondarie di I° grado del sistema Nazionale di Istruzione sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all’istruzione ed alla formazione di qualità”.

I due documenti hanno, come evidente, un diverso grado di “normatività”.

La legge delega, delineando criteri e misure generali ha forza normativa formalmente superiore; e tuttavia solo i decreti legislativi in essa previsti renderanno effettiva tale forza.

Sia l’intervallo di tempo previsto (24 mesi) sia le condizioni della decretazione, disegnano un percorso non immediato: i decreti dovranno essere di concerto tra MIUR, Ministero dell’Economia e delle Finanze, Ministero della Funzione Pubblica, Ministro del lavoro e delle politiche sociali, sentita la Conferenza Unificata, previo parere delle Commissioni Parlamentari.

I Decreti relativi a istruzione e formazione professionale sono in oltre adottati “previa intesa” con la Conferenza Unificata (dunque qualche cosa di più del “di concerto...”).

Per contro le “Indicazioni” offrendosi come riferimento per la definizione dei “livelli essenziali di prestazione” cui l’Amministrazione si impegna con i cittadini, investono non tanto le “architetture” dell’ordinamento, quanto la “materialità” del suo concreto funzionamento.

Dunque da un lato minore “cogenza” normativa, ma dall’altro il massimo di interesse rispetto al lavoro concreto che nella scuola si eroga e attraverso il quale si nutre il diritto alla formazione da parte dei cittadini.

Per questo motivo l’analisi che qui propongo tiene provvisoriamente distinti i problemi di “architettura ordinamentale” che sia pure definiti nella delega, attendono le specificazioni dei Decreti legislativi conseguenti, da quelli di “ispirazione e contenuto” che invece vengono affrontati nelle “Indicazioni”.

In questo senso vorrei “provvisoriamente” e per quanto sia possibile, accantonare lo sguardo della polemica politica immediata. Non perché esso sia uno sguardo improprio: il confronto e anche la polemica serrata sono il sale della democrazia.

Quanto invece per la duplice esigenza di ricollocare il confronto politico su valori che non siano solamente tributari della contingenza del quotidiano e necessario differenziamento di posizioni, ma recuperino la radice di ispirazioni diverse a confronto.

E anche di ricordare a tutti noi che quando il legislatore abbia licenziata una norma (ben conformata come tutti vorremmo, e già questo sarebbe un buon risultato...) quale che ne sia l’ispirazione, egli ha finito il proprio lavoro.

Per tutti coloro che nella scuola operano, docenti, dirigenti, amministratori, il lavoro comincia dal punto nel quale il legislatore ha terminato il suo: e dunque si dovrà comunque rimisurare la norma e la sua adeguatezza con le condizioni materiali del suo esercizio, con le risorse professionali, con i modelli e gli immaginari professionali degli operatori, con la struttura e le caratteristiche della domanda sociale dei cittadini, con le tradizioni (resistenze, consonanze, consenso, variamente distribuiti..) e le disponibilità a cambiare presenti nel ceto professionale senza il lavoro del quale la norma, qualunque essa sia, può rischiare di rimanere senza effetti, o di procurarne di non voluti. L’invito, implicito nelle argomentazioni che seguiranno, è innanzi tutto di metodo.

Scavare sotto la superficie delle posizioni contrapposte esplicite e conclamate, anche quando esse siano radicali e senza evidenti possibilità di composizione, per rintracciare la radice dei problemi che con una riforma si vorrebbe contribuire a risolvere.

Analizzare quali tipi di soluzioni a tali problemi si prospettano in un disegno di riforma, con una analisi differenziata, ben sapendo che si tratta di problemi (quelli del sistema di Istruzione) di

complessità tale che non conoscono soluzioni uniche e sempre valide, tanto meno ricette; ma sempre un mix di provvedimenti e di azioni.

Infine domandarsi se le architetture ordinali che si propongono per l'assetto del sistema siano compatibili e congruenti sia con i problemi riconosciuti alla radice delle necessità della riforma, sia con la tipologia delle soluzioni proposte.

Propongo questo itinerario un poco complesso di riflessione non per esorcizzare il confronto politico immediato, ma per la convinzione fondamentale che il sistema di Istruzione, la sua architettura e l'apparato simbolico che essa costituisce, il suo funzionamento materiale, molecolare, rappresentino anche solo per la rilevanza sociale dell'aggregato (milioni di cittadini e di "cittadini in formazione" coinvolti) siano parte costitutiva della struttura profonda della formazione storico sociale.

E' da questo livello profondo che vengono rielaborati significati, risorse capaci di trasformazione, resistenze stratificate, consensi espliciti e "aggiustamenti" latenti. Un modello ordinale, nella sua "forma", è in realtà caricato di significati che provengono non dal modello stesso ma da processi che stanno "prima, dopo e non ostante" il dettato normativo.

La formazione (del soggetto, della persona, del cittadino, dei gruppi sociali...) è processo che per definizione ha le cadenze della "lunga durata": se viene costretto ai ritmi ed ai paradigmi della contingenza politica non può che decadere di significati.

Per essere espliciti: il richiamo è tutt'altro che diretto ad una esortazione bipartisan come si suol dire.

Credo semplicemente nella necessità di esplorare "sotto" la superficie delle contrapposizioni per recuperare la radice dei problemi che si vorrebbero affrontare. E' probabile che le differenze di orientamenti e opzioni possano addirittura approfondirsi, piuttosto che comporsi. Ma è altrettanto probabile che le dislocazioni di posizione cambino forma e schieramento se interrogate sulle loro ragioni profonde.

Comunque si potrà lavorare su opzioni e scelte "vere" e non su caricature delle posizioni reciproche.

La scuola media: una traccia di riflessione storica

Non è né ambizione di chi scrive, né queste note sono il contesto adeguato, per una ricostruzione storica esaustiva del ruolo coperto dalla scuola Media di I° grado nell'ordinamento del sistema e degli studi italiani.

Propongo, sagomando su quanto tornerà utile per il proseguo dell'argomentazione, tre periodizzazioni.

1. Prima della costituzione della Scuola Media Unificata (1963), l'istruzione per questa fascia di età aveva sostanzialmente due indirizzi (e significati sociali) di fondo:

- A. il primo assegnava a questa fase di formazione il significato di "transizione" all'istruzione superiore, e ne codificava in tal senso la "ragione" sociale. Si trattava a tutti gli effetti di un passaggio alla "secondarietà", sancito da un regime di esami differenziato in uscita dalla scuola elementare. Una secondarietà che si legava, sia pure in una fase di transizione e "collaudo", in modo organico con l'istruzione superiore di orientamento liceale.

Chi l'ha frequentata (quorum ego...) ricorderà il suo curriculum essenziale: italiano, latino (tanto), matematica (poca), disegno (poco), lingua straniera (poco e male), ginnastica (non educazione fisica, poco e male). Per le ragazze Economia Domestica (non mi esprimo).

Grandi livelli di selettività: una transizione diretta al liceo. Non un livello di studi autoconsistente, ma un periodo di "collaudo" verso l'istruzione superiore.

Nella tradizione (per altro nel linguaggio corrente fino a non molto tempo fa, indipendentemente dall'ordinamento) si trattava delle prime classi del Ginnasio. E non è un caso che in molti licei classici anche ora qualcuno indulga a indicare le prime classi

con i termini di “quarta e quinta ginnasio” (dove, evidentemente, lo dico per i più giovani, prima, seconda e terza “ginnasio” sono...scomparse inghiottite dalla Scuola Media...)... I significati vengono elaborati, come si diceva, più lentamente dei modelli ordinamentali...e operano ben più in profondo nel determinare orientamenti, comportamenti, modelli professionali...

- B. Il secondo assegnava a questa fase di formazione il significato di “transizione” al lavoro. Erano gli indirizzi di “Avviamento” nelle due sostanziali correnti dell’avviamento Commerciale e dell’avviamento industriale.

Non c’era preselezione con esame apposito nel passaggio dalla scuola elementare. Un orientamento e selezione precocissimi. Alla “tedesca”.

Sia detto per inciso: chi parla di “modello tedesco” riferendosi al sistema duale della formazione professionale, forse dimentica che il vero “modello tedesco” fu assunto storicamente come riferimento dopo l’Unità d’Italia proprio per dare assetto al sistema pubblico di istruzione.

Nella tradizione è un modello di orientamento e selezione molto precoce: Realschule, Hapschule, Gymnasium, nella tradizione tedesca dislocano la popolazione scolastica su diramazioni collaterali (il solo Gymnasium apre un ciclo lungo...) ben prima di quanto oggi si prospetti con la “riforma Moratti” (che pure viene assimilata al “modello tedesco”).... In modo analogo avveniva in Italia prima della media unificata.

Ricordo questa storica doppia “vocazione” della fase di studi successiva alla scuola elementare, perché, apparentemente superata dai tempi e dalla storia, tuttavia rappresenta a livello dei significati sociali, una “permanenza” che ha sempre contraddistinto l’intero dibattito politico e culturale sulla riforma della scuola per almeno un quarantennio: l’istruzione media secondaria come sviluppo propedeutico all’istruzione superiore, versus l’istruzione come preparazione a sbocchi più immediati sul mercato del lavoro.

Non c’è bisogno di scavare profondamente, basta “grattare” la superficie del dibattito politico culturale di un trentennio circa la riforma della secondaria superiore (i vari disegni di legge che venivano approvati da un ramo o dall’altro del Parlamento e mai da entrambi, intervallati da crisi di Governo quasi annuali...) o sull’obbligo scolastico, o sui rapporti tra “area comune” e “area di indirizzo” ecc ecc (non vi è modo di ricostruire puntigliosamente...) ed è facile riscontrare che il nodo istruzione/lavoro, formazione generale e formazione orientata alla professione, rappresenta una costante irrisolta.

Voglio solo aggiungere che, per ragioni di chiarezza, vale la pena di ricordare che il “modello tedesco” ha comunque sempre assicurato un “diritto di formazione” per i cittadini di gran lunga superiore a quello italiano. In un sistema a orientamento e selezione precoce, ma capace di garantire un periodo di formazione per tutti, ben più lungo di quello nazionale.

Si può e si deve discutere sul carattere di un sistema a “selezione dichiarata” e precoce; ma rimane assolutamente incontrovertibile il fatto che il sistema tedesco abbia garantito ai suoi cittadini percorsi di formazione mediamente più prolungati di quello italiano. E probabilmente una certa vocazione “licealistica” del sistema nazionale non è l’ultima responsabile di ciò (un esame attento delle politiche scolastiche messe in campo dalle diverse forze politiche e sociali del nostro paese in un quarantennio di politica scolastica, dimostrerebbe ampiamente l’assunto, qui posto in modo un po’ tranchant..).

Non è un giudizio politico: è solo un esempio utile a ricordare che i “significati sociali” fanno la differenza e che essi sono radicati storicamente: le forze democratiche della Germania nella ricostruzione dopo i disastri della guerra e del nazismo valorizzarono la “scuola per il lavoro” contro il tradizionale Gymnasium guardato come la riproduzione di quella Kultur fonte di tanti drammi. (coerentemente sia le istituzioni, che le forze sociali, dall’impresa al Sindacato, investirono massicciamente nel settore)

La sinistra e le forze democratiche italiane hanno sempre guardato alla “scuola per il lavoro” come ad un pericolo di “subalternità sociale”.

“Storificare” i modelli può servire a rimettere “sui piedi” il confronto politico. Destorificare, come si sa, appartiene al mito. E non è stagione, semmai lo è stata, di far politica sul mito...

Ciò vale sia per chi sottovaluta la portata di quello che io chiamo “vocazione licealistica” di certe ipotesi di politica scolastica, sia per chi ritiene che costruire un sistema “duale” sia semplice cosa: richiede invece di “passare” attraverso significati stratificati storicamente e di investire risorse ingenti sia materiali che culturali... a meno di avvallare ciò che a parole si nega: una concezione residuale della eventuale “seconda via”, come percorso di serie B.

2. L’istituzione della media unica nel 1963 è uno dei (pochi) punti di svolta delle politiche scolastiche nazionali.

Coesistono però in quella riforma più significati stratificati:

- si supera, nell’ordinamento, il sistema di preselezione precoce.
- si sancisce un livello di “obbligo scolastico” unitario per tutti i cittadini (sia pure di livello inferiore a quanto già si realizzava in altri Paesi europei)
- si intercetta per altra via una legislazione sul lavoro che sancisce un’età minima per il lavoro giovanile (largamente e lungamente disattesa, per altro, soprattutto in certe realtà del nostro Paese)

Nella riflessione storica corrente si sostiene che questa, unitamente alla nazionalizzazione della produzione di energia elettrica siano state le uniche due riforme fondamentali del primo Centro sinistra..

Al di là del giudizio storico politico (forse un ventaglio di analisi più ampio, dall’agricoltura alla politica industriale sarebbe più opportuno...) rimane il fatto che quel traguardo raggiunto apriva prospettive che reclamavano ben altre soluzioni successive e tempestive. Con la sanzione dell’obbligo la scuola media richiedeva infatti conseguenti e pertinenti modificazioni materiali e molecolari.

La definizione di “obbligo” infatti, al di là del suo valore giuridico, definisce una sorta di “terminalità”. Obbligatoria è, al di là del dettato della norma, quella formazione, omogenea per tutti i cittadini, che disegna un livello di “autoconsistenza” capace di consegnare ad essi la possibilità di fondare in modo consapevole le scelte successive.... Continuare gli studi, accedere al mercato del lavoro, fare entrambe le cose. E anche ricredersi delle scelte operate, potendo riorientarle.

Se “obbligo” è solo sanzione legislativa, e non queste cose insieme, non si crea un sistema: semplicemente si stabilisce una regola parziale e poi si lascia al comportamento sociale, alla domanda delle famiglie, alle convenienze ed alle opportunità dei singoli il compito di rispondere alla domanda fondamentale “e poi?”

In oltre poiché “l’obbligo” ha questa caratteristica di formazione unitaria e che esprime un primo livello di autocoscienza (i saperi e le competenze “fondamentali” diremmo con linguaggio dell’oggi) il modello curricolare deve presentare traccia di ciò.

Gli insegnamenti, le discipline, i modelli didattici avrebbero dovuto corrispondere al fatto fondamentale di offrire un primo livello di terminalità.

Mi riferisco qui sia alla “declaratoria” curricolare (discipline, obiettivi, programmi) sia agli atteggiamenti professionali dei docenti.

Definire un livello scolare come “obbligatorio” significa riempirlo di ciò che si ritiene indispensabile per la formazione del cittadino.

E’ cosa completamente diversa dal considerare quel livello come “transizione e collaudo” ad un livello successivo...

Lascio ai lettori la riflessione relativa a quanto e in quali tempi e con quali modalità si sia compiuta quella riconversione dei modelli professionali dei docenti alla prese con una “nuova” scuola. Non con una sanzione di obbligatorietà di quella vecchia (atteggiamento

professionale che per lunghi anni fu prevalente: come se si potessero inserire ragioni sociali nuove in una “impresa” pensata con i medesimi paradigmi...)

Quanto alle declaratorie curriculari è presto detto: il declino del Latino certamente, ma fino ai Programmi del 1979 (15 anni... cinque generazioni di studenti, mezza generazione di docenti) il modello curricolare e didattico non fu riformato.

Quindici anni sono molti e si intrecciano con dinamiche sociali fondamentali: la domanda di istruzione si modificava per comportamenti sociali e delle famiglie, senza che “il sistema” provvedesse ad una offerta organica e congruente.

Di quegli anni segnalo due processi fondamentali.

- ✓ Il primo è una crescita continua e significativa dei tassi di passaggio tra la secondaria di I° grado e quella di II° grado. (chi esamini le serie storiche non può che rimanere colpito dalla entità degli incrementi, e chi ha vissuto direttamente la stagione, ricorderà...Dal punto di vista sociale un fenomeno di primaria grandezza).

Con ciò, paradossalmente, il comportamento sociale confermava da un lato la norma sull'obbligo e dall'altro la smentiva: la scuola media dell'obbligo aveva operato positivamente per un allargamento delle basi sociali dell'istruzione; ma contemporaneamente il comportamento sociale la superava smentendone il carattere “terminale”. Le famiglie, appena le condizioni socio economiche lo permettevano avevano iscritto il proseguimento dell'istruzione per i figli come loro programma futuro.

E nel dare seguito operativo a tale ispirazione di fondo si indirizzarono prevalentemente (con differenziali più che significativi: i dati sono facilmente consultabili nelle serie storiche delle iscrizioni) verso gli indirizzi tecnici e professionali. La gran parte della scolarizzazione di massa superiore di quegli anni avvenne attraverso l'istruzione tecnica e professionale: quella che si riferiva con maggiore immediatezza al mercato del lavoro. (e quella che, nella cultura nazionale prevalente rimaneva comunque una sorta di scuola di “seconda scelta” rimanendo il liceo quale paradigma di “cultura”)

- ✓ Il secondo, legato anche ad incongruenze con la legislazione del lavoro e con una pressione selettiva interna alla scuola molto alta (bocciature ripetute, abbandoni...) è la creazione, in alcune Regioni italiane, di consistenti sistemi di Formazione Professionale.

L'istituzione delle Regioni in attuazione (finalmente!!) del dettato Costituzionale vide promuovere da parte di alcune di esse la loro competenza sulla Formazione Professionale, attraverso la creazione di veri e propri “sistemi”.

La Lombardia, per esempio diede vita a un vero e proprio “ordinamento” con una sistema a forte connotazione “corsuale” e curricolare, quasi una alternativa al sistema di istruzione. Gli esempi non sono molti, ma in quella stagione il “modello lombardo” costituì un buon paradigma.

Come si sa in una stagione storica successiva, quel modello andò dissolvendo preferendosi quello di tipo “progettuale” finanziato prevalentemente dal sistema del Fondo Sociale Europeo.

Ma il modello “corsale e curricolare” di certe regioni fornì in quegli anni una sorta di alternativa (socialmente ritenuta di “terza” serie...) al processo di scolarizzazione accennato in precedenza. Una sorta di seconda via non dichiarata.

Certo gli esempi di valore son pochi: in certe realtà la gestione della Formazione Professionale regionale diede vita a episodi sui quali è meglio tacere. Ma, salvo le responsabilità personali degli amministratori, quelle politiche, relative alle scelte di politica scolastica, non salvano nessuno.

In sintesi si potrebbe affermare che la Media Unica, grande conquista civile quanto ad obbligo scolastico e diritto all'istruzione rimase come "disegno incompiuto" affidando lo sviluppo di ciò che aveva "promesso" (l'allargamento delle basi sociali dell'istruzione) alla spontanea dinamica dei processi sociali, più che ad una politica scolastica conseguente e coerente.

Simbolo di tale contraddittorietà è il permanere, pur nella definizione di "scuola dell'obbligo" della opzione della "secondarietà" dell'ordinamento.

Ed è questa una questione nodale cui si tornerà nel proseguo dell'analisi. Basti qui dire che, interpretata nell'ordinamento e nell'architettura di esso, la secondarietà ha mantenuto nell'involucro formale della scuola dell'obbligo il sedimento tradizionale della Scuola Media precedente: una scuola "di passaggio, transizione e collaudo" verso l'istruzione superiore, cui la separa "un grado", ma non una "ragione sociale" pienamente interpretata.

3. La terza periodizzazione che propongo parte a far data dai Programmi del 1979. Quei programmi, di forte impegno innovativo, assommano diversi significati
 - Completano, sotto il profilo della consistenza culturale, l'ipotesi dell'obbligo avvalorata fin dal 1963 dalla norma di ordinamento. Cioè si misurano con l'esigenza di definire un ventaglio culturale sufficientemente ampio e completo da poter offrire la "formazione unitaria essenziale" per i cittadini. Viene rinforzato l'asse scientifico, sia pure con la congiunzione impropria tra le "Scienze Naturali" e la Matematica" (epistemologicamente cose assai diverse...). Nei Programmi di Matematica si cerca di forzare il tradizionale ed esclusivo peso dell'Algebra facendo posto alla matematica dell'incerto ed alla logica. Si ampliano competenze e linguaggi prima assenti dal curriculum come Educazione Tecnica, Educazione Musicale, Educazione Artistica proprio a significare un allargamento del ventaglio culturale "obbligatorio". Conseguentemente tramonta definitivamente il significato tradizionale del Latino come "collaudo" verso l'istruzione superiore liceale. Insieme all'allargamento del ventaglio dei saperi, codici e linguaggi, si opera significativamente un ampliamento del "tempo scolastico" stesso: le esperienze di Tempo Pieno e poi di Tempo Prolungato, da un lato si offrono come "servizio" alla domanda dei cittadini, dall'altro sanzionano lo stesso arricchimento di quella che potremmo sinteticamente indicare come "l'enciclopedia dei saperi essenziali" coerente con la dimensione dell'obbligo.
 - Viene operata una decisa scelta verso l'approccio metodologico curricolare (una novità importante rispetto al tradizionale impianto pedagogico e didattico della scuola italiana). Su questa scelta si apre una intensa stagione di innovazione e impegno alla revisione dei modelli professionali, delle pratiche didattiche, della stessa editoria scolastica. Una stagione largamente tributaria dall'impegno diretto e volontario dei Docenti (non vi fu un piano di formazione organico varato dall'Amministrazione) che intercettava anche una forte affermazione del ruolo dell'associazionismo culturale dei docenti (e anche la stagione di particolare impegno sociale e politico del Paese, e che nelle scuole aveva avuto un riflesso importante nei Decreti Delegati e nella stagione della Gestione Collegiale). La scelta dell'approccio metodologico curricolare enfatizza ovviamente la necessità delle pratiche di programmazione e di valutazione: e in quella stagione innescata dai programmi del '79 i Docenti vengono chiamati appunto a misurarsi in termini radicalmente innovativi sia con le "tecniche" relative, sia con una dimensione organicamente collegiale del lavoro che ribaltava il tradizionale approccio individuale.
 - Diminuisce significativamente la "pressione selettiva" della Scuola Media: la sua definizione come "scuola per tutti" (anche nel linguaggio corrente la dizione "Media

dell'obbligo" sostituisce quella formalmente corretta di Secondaria di I° grado) si alimenta anche di una particolare sensibilità verso le problematiche dell'integrazione degli alunni portatori di handicap attraverso una legislazione tra le più avanzate a livello mondiale.

Tali valori (qui tratteggiati di necessità in modo sintetico), si declinano però in modo sottilmente contraddittorio con il fenomeno sociale di enorme portata della crescita tumultuosa della scolarità secondaria superiore.

Si completa cioè organicamente una ipotesi di scuola dell'obbligo, adeguandone anche i modelli culturali, pedagogici e didattici con un 15ennio di distanza dalla normativa ordinamentale, mentre il comportamento sociale ha già di fatto superato nettamente la barriera dell'obbligo formale.

La politica scolastica si interroga e si batte anzi esplicitamente per un innalzamento dell'obbligo che, collocandosi nelle ipotesi prevalenti ai 16 anni investe dunque potenzialmente il primo biennio della Secondaria Superiore.

Le concettualizzazioni proprie del dibattito di politica scolastica sulla Riforma della Superiore (obbligo a 16 anni, biennio unitario e triennio di indirizzo, Area Comune e Area di indirizzo e loro rapporti reciproci ecc...) si combineranno variamente con soluzioni diverse e ipotesi diverse interpretate dalle forze politiche e sociali, per circa un trentennio, ma costituendo una sorta di "campo concettuale" costante.

Le operazioni imposte e compiute nei programmi del '79 per la scuola Media si offrono perciò ad una particolare dinamica contraddittoria: ispirate dall'esigenza di completare organicamente una ipotesi di scuola dell'obbligo (un opportuno livello di terminalità ed autoconsistenza) introducono forti elementi di innovazione culturale e professionale, ma in una stagione nella quale il comportamento sociale agisce ben oltre quel livello dell'obbligo, e la stessa politica scolastica si misura con ipotesi di superamento ordinamentale dei limiti dello stesso obbligo scolastico.

Esemplare di tale contraddizione è proprio la prospettiva di allargamento dei linguaggi e della competenze che si erano introdotte con le "discipline nuove" di Educazione tecnica, artistica e musicale. Esse non hanno "cittadinanza" nella Secondaria Superiore. L'Educazione Tecnica diviene "specialismo" (dunque altra cosa) negli indirizzi dell'istruzione tecnica e professionale. Nulla nel Liceo.

L'educazione Artistica e quella Musicale spariscono nel curriculum successivo (altra cosa è evidentemente la Storia dell'Arte nei Licei... nei Tecnici nulla di ciò. Nulla del tutto l'educazione musicale). Come un "discorso" che si interrompa bruscamente.

Ma, per contro, la condizione della "secondarietà di ordinamento" cui si accennava nel punto precedente, rimane intatta: da un lato la Media è scuola obbligatoria (dunque potenzialmente terminale di un ciclo autoconsistente) dall'altro è primo segmento della secondaria

Si tratta proprio di una notazione "esemplare": se da un lato si offre a molte considerazioni circa il trentennio di paralisi della riforma della Superiore, dall'altro testimonia come una "lente di ingrandimento" i connotati critici dell'assetto della scuola Media, sospesa tra una interpretazione dell'obbligo superata nei fatti e nei comportamenti sociali (e che lo stesso ampliamento dei saperi, codici e linguaggi introdotti dalle discipline nuove rendeva necessario) e un ordinamento della Superiore che rimaneva intatto non ostante un ricco dibattito culturale e politico sulla sua riforma.

Dalla traccia storica ai problemi di fondo

Il senso della traccia storica del paragrafo precedente sta nella possibilità di rintracciare entro quelle considerazioni la "sostanza" dei problemi la cui soluzione dovrebbe motivare ogni ipotesi di riforma, nella convinzione che qualunque cambiamento si voglia introdurre in un apparato sociale e istituzionale complesso come il sistema di istruzione, acquista "traduzione di significati" solo dalla sua capacità di misurarsi con processi profondi, che non riguardano solo l'assetto architettonico di un ordinamento.

Ma anche, e soprattutto, le dinamiche della formazione storico sociale, dei comportamenti della domanda dei cittadini, i sedimenti di retaggi culturali e del senso comune, la permanenza o

l'alterazione di significati socialmente riconosciuti ad un apparato simbolico (quale in fondo è sempre una architettura ordinamentale e istituzionale) che si vorrebbe modificare.

Qualunque approccio modello-sistemico-funzionale deve misurarsi con tale complessità: come già affermato "prima, oltre e non ostante" l'apparato normativo.

I nodi critici di fondo che oggi attraversano la Scuola Media sono agevolmente rintracciabili nel filo del ragionamento precedente.

Oggi si manifestano con una fenomenologia varia che sarebbe lungo ripercorrere integralmente; può essere riassunta ricordando l'affievolirsi della spinta innovativa che aveva accompagnato il programmi del '79 (che ha comunque prodotto un fall out di grande rilievo per la storia della istituzione scolastica).

Sviluppi mancati (la riforma della secondaria e l'innalzamento dell'obbligo) e processi realizzati e di grande rilievo (la riforma delle Elementari e la stagione della "sperimentazione assistita" nella Secondaria Superiore, specie negli indirizzi tecnici e professionali) propongono oggi una condizione della Scuola Media che è descrivibile nei termini di un "ciclo breve" (e che tuttavia ha suoi connotati specifici di tipo didattico, professionale, organizzativo) compresso tra due cicli lunghi, che in questi anni hanno elaborato propri percorsi innovativi, sia di tipo ordinamentale (la scuola elementare) sia di tipo "sperimentale" (la secondaria superiore).

In questa condizione maturano elementi latenti e/o espliciti di crisi di identità della "ragione sociale", che possono essere indagati su due livelli.

1. Il primo è rappresentato dall'offuscarsi del valore forte dell'obbligo scolastico, che comunque ha costituito finora (fino alla Legge 9/99, oggi abrogata) la "ragione sociale" fondamentale della Scuola Media.

Quando la domanda sociale e il comportamento conseguente dei cittadini e delle famiglie dimostri di andare ben oltre la definizione normativa, evidentemente il "valore" da essa sanzionato decade a "residuo minimo".

D'altra parte sia la citata Legge 9/99 (obbligo a 15 anni) sia il dibattito precedente lungo un trentennio, sull'obbligo scolastico a 16 anni, hanno lasciata impregiudicata una questione fondamentale: il prolungamento dell'obbligo poteva sanare un a condizione di inferiorità del nostro sistema rispetto a quanto previsto dall'ordinamento di altri paesi (unico il nostro ad avere un obbligo a 14 anni). Ma avrebbe comunque lasciata inalterata una condizione di unicità nelle comparata internazionale: saremmo stati (siamo...)

l'unico paese avanzato che declina l'istruzione obbligatoria su tre ordini di scuola.

Sia l'inutile attesa trentennale della Riforma della Superiore, sia la stessa Legge 9 implicano una definizione del ciclo "obbligatorio" che si dipana dalla Elementare, alla secondaria di I° grado, alla Secondaria Superiore, attraverso ben due soluzioni di continuità dell'ordinamento. Dunque senza che il percorso "obbligatorio" abbia una definizione coerente ed omogenea, una sua "sostanza curricolare" specifica.

Anche tacendo di una riforma non fatta della Superiore, lo stesso obbligo ai 15 anni (dunque collocato entro la secondaria superiore) non definiva un vero e proprio percorso formativo, limitandosi a pure essenziali indicazioni circa il valore di accoglienza, orientamento e riorientamento che si sarebbe dovuto dare alla formazione di quel 15esimo anno posto sul confine tra Scuola Media e Superiore.

La Legge 30/2000 (riforma cicli di Berlinguer) che pure avrebbe modificato l'architettura dei cicli attenuando il senso del passaggio dell'obbligo attraverso due cesure ordinamentali, non ha avuto ne tempi ne modi per misurarsi con la questione di quale fosse la caratterizzazione curricolare del percorso formativo "obbligatorio".

Si ricorda qui, a titolo di rimando storico, che comunque anche in quella architettura i primi anni della Secondaria superiore (tra il 13esimo anno di età e il 15esimo) avrebbero dovuto esercitare fondamentali funzioni di orientamento, riorientamento, collaborazione e integrazione tra i sistemi della istruzione, della Formazione Professionale, della esperienza di alternanza. Dunque in una definizione curricolare della Secondaria

Superiore affatto diversa dalla tradizionale.

Oggi, con l'abrogazione sia della Legge 9/99 sia della Legge 30/2000, la stessa concezione dell'obbligo scolastico è rimessa in discussione.

Come è noto ad essa si sostituisce una concezione del diritto-dovere della formazione per tutti i cittadini fino al 18esimo anno di età (dunque una formazione complessiva di 12 anni).

Circa il contenuto da dare alla affermazione "dialettica" del diritto-dovere, il testo della Legge Delega appena approvato sembrerebbe scioglierla in direzione di un diritto consolidato e "esigibile".

Qualche cosa di diverso da alcune "versioni", per altro veicolate anche dalla stessa Amministrazione: cioè che si tratti di un "diritto" di ogni cittadino e che lo Stato abbia il "dovere" di provvedervi.

La Legge recita testualmente "La fruizione dell'offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato..". Dunque sembra sciogliere quella dialettica nella direzione di un dovere/diritto/obbligo.

In oltre (è un "dettaglio" già messo in rilievo altrove ¹) il particolare che la "via" della formazione in alternanza con il lavoro, nella stessa Legge Delega venga prevista "dopo il 15esimo anno) testimonia che comunque pur entro la generale affermazione del diritto alla formazione sino ai 18 anni (dodici anni di formazione) rimane il problema fondamentale di caratterizzare il "profilo" curricolare fino ai 15 anni.

Prima è proibito andare a lavorare. E dunque è "obbligatorio" essere impegnati in un percorso di formazione; dopo e fino ai 18 è proibito andare "solo" a lavorare.

A parte alcune ambiguità del dettato normativo, ed il problema generale di dare contenuto adeguato ad un percorso di formazione di "dodici anni" (il problema della riforma generale dei cicli è questo... e va oltre queste note, dedicate alla Scuola Media), il punto critico specifico della Scuola Media sotto questo profilo è esprimibile in termini di obsolescenza di una "ragione sociale" che aveva fatto della Scuola Media un potenziale (sempre più potenziale e non realmente praticato socialmente) segmento "terminale" dell'istruzione obbligatoria.

Per riassumere.

Una crisi che viene da lontano fin dall'indomani della riforma del '63 per quanto riguarda i comportamenti sociali, rianimata dalla portata innovativa dei programmi del '79, sancita anche formalmente dalla Legge 9/99, oggi proclamata dalla ispirazione della Legge Delega attraverso l'enunciato del "diritto alla formazione di dodici anni".

L'identità della scuola per la fascia di età tra gli 11 e 14 anni è cioè completamente da ridefinire, a partire dal fatto stesso se abbia senso o meno la ripartizione di quella fascia di età.

Naturalmente ridefinire una identità non significa "inventarla" trascurando la messe di esperienze e processi anche di forte contenuto innovativo elaborati in questi anni: significa ritradurli entro un quadro di coerenze e di nuova "ragione sociale" (in questo consistono le "riconversioni").

2. Il secondo livello di analisi critica (connesso al primo) è quello del carattere della "secondarietà", che costituisce gran parte del retaggio storico della Scuola Media. Ancorato al suo presentarsi come "transizione e collaudo" verso gli studi superiori e come "primo passo" dell'ordine secondario degli studi. E' questione nodale che si affronterà anche in seguito, affrontando direttamente la questione delle architetture proposte dalla Legge Delega.

¹ Si veda dello stesso autore il contributo "Federalismo, devoluzione, sistemi di servizi pubblici, diritto all'istruzione" pubblicato sul sito di ProteoFareSapere.

Ma va qui indagato in particolare rispetto al problema stesso dell'obbligo.

La concettualizzazione di "secondarietà" ha una sua ambiguità semantica che si presta a numerosi equivoci di sovrapposizione di argomentazioni (e a volte di insospettabili convergenze sotterranee ad apparenti divergenze di opinione circa le architetture...).

Un primo modo di assegnare significato al termine è di riferirlo ai processi di apprendimento, anzi al rapporto tra soggetto che apprende e il suo stesso apprendimento. In questa accezione il termine si riferisce alle concrete attività di concettualizzazione, simbolizzazione, al "distanziamento" tra il "realismo ingenuo" dei saperi elaborati in contesto "naturale" e i modelli di teorizzazione, concettualizzazione, indagine sulla realtà, riflessione sull'esperienza, che segnalano lo sviluppo stesso del soggetto.

Appare evidente che, sotto questo profilo, l'approccio "secondario" si presta ad una estrema variabilità, sia nello sviluppo concreto dei soggetti (cadenze differenziate dello sviluppo, sono esperienza quotidiana di qualunque docente attento..) sia rispetto ai campi di sapere interrogati (sono per esempio note da tempo le "precocità" potenziali nella padronanza del pensiero matematico.... Di norma sprecate nell'insegnamento scolastico...).

Un secondo modo di dare significato al termine "secondarietà" è di farne un attributo ad un segmento a se stante dell'ordinamento. In questo senso, come già si diceva, il termine indica una necessaria "soluzione di continuità" costruita su una "ragione sociale" dell'istituzione. Non dunque alle caratteristiche "istituenti" dello sviluppo educativo, ma al carattere "istituito" del contenitore ordinamentale.

Nella tradizione italiana, in questo senso ci si riferisce ad un "grado" di istruzione finalizzato alla "transizione e collaudo" verso l'istruzione superiore, come già si è detto. Come attributo di un contenitore "istituito" la secondarietà diventa allora insieme di "regole", dettato di "programmi", modello "professionale" del ceto addetto (e relativi interessi di rappresentanza), organizzazione di contenitori spaziali e temporali, strumentazione tecnica disponibile, "tradizione ed immaginario" di ruolo svolto da parte di docenti e dirigenti, valore annesso nel comportamento sociale delle famiglie.

Sulla questione "secondarietà" si tornerà in seguito perché appare cruciale nell'esaminare le proposte della Legge Delega, ma non si può tacere fin d'ora che la sovrapposizione dei due livelli di argomentazione ha costituito (e probabilmente costituisce) un elemento di deformazione del confronto politico-culturale che ha accompagnato ogni disegno di riforma dei cicli scolastici: dalle prime ipotesi desunte dalla ricerca OCSE sulla ristrutturazione per due cicli lunghi (quella che passò con l'etichetta del 6+6) alla struttura proposta dalla Legge 30 (il 7+5), fino ad oggi. Tutto ciò che appartiene ed accompagna le strutture "istituite" (interessi di ceto professionale, costumi, modelli interpretativi della funzione sociale, valori e gerarchie riconosciute...) ha costituito spesso la "latenza" di un confronto che si è esercitato in modo esplicito su ipotesi e teorizzazioni pedagogiche, confronto di valori e opzioni relative a scuole di pensiero.

Una latenza occultata e non dichiaratamente portata in emersione (si tratta di interessi legittimi, come tali) e che ha reso largamente irrisolvibile anche lo stesso dibattito culturale. Si parla di pedagogia per non parlare d'altro. (Su questo si guardi anche al dibattito politico culturale che accompagnò la "riforma Berlinguer" e ai numerosi "scambi delle parti" nel dibattito stesso)

Come ovvio la dialettica istituyente-istituito accompagna la formazione del soggetto sempre, soprattutto quando essa venga affidata socialmente ad un "apparato specializzato" quale è il sistema di istruzione.

Ma l'istituzione e le sue ragioni non possono confondersi con quelle dei processi istituenti. Il compito dell'ordinamento è di mettere a disposizione dello sviluppo del soggetto "contenitori" sufficientemente ampi e flessibili per contenerne e semmai

promuoverne la dinamica, non di sanzionarne le cadenze e le cesure interpretando questa o quella teorizzazione dello sviluppo della persona umana.

Esattamente come il risultato di un percorso di apprendimento consiste nel promuovere al meglio lo sviluppo delle potenzialità del soggetto, non nell'essere "prova" della verità di una scuola di pensiero circa l'apprendimento stesso.

Da questo punto di vista (del peso cioè delle ragioni dell'istituto) andrebbe ricordato sempre che ogni modificazione dei contenitori ordinamentali corrisponde a modificazioni di "significato" rispetto ad apparati simbolici precedenti. E dunque prelude ad una "riconversione" del ceto professionale addetto. Che è cosa diversa, lo si comprende, dai rituali richiami alla necessità dell'aggiornamento" dei docenti o dei dirigenti scolastici.

Se non si pone esplicitamente la questione della "riconversione" (ripeto: non significa gettare l'esperienza precedentemente accumulata, ma rifinalizzarla ad altra "ragione sociale") e la si rimuove in un dibattito apparente tra "scuola di pensiero", il rimosso restituisce deformazioni nello stesso dibattito rendendolo inintelligibile e privo di soluzioni.

I punti precedenti sintetizzano in breve un complesso di condizioni di crisi che la Scuola Media presenta all'azione del riformatore (di questo come dei precedenti...) e che le provengono dalla sua stessa storia.

Ovviamente molte altre considerazioni e di maggiore dettaglio potrebbero essere efficacemente enumerate in qualunque "riflessione professionale" si volesse organizzare in qualunque gruppo di docenti di qualunque scuola, a patto di interrogare il vissuto e l'esperienza professionale, prima e non ostante lo "schieramento" politico e/o sindacale.

Ma mi pare necessario aggiungere alle precedenti altre due considerazioni di carattere critico-generale.

1. Si è detto che una delle conseguenze del lungo percorso che va dalla riforma del '63 ai programmi del '79, per arrivare ad oggi, è stato un alleggerimento della "pressione selettiva" caratteristica della scuola secondaria di I° grado prima della definizione dell'obbligo. Si tratta evidentemente di un processo di segno positivo che interpretava generosamente la nuova definizione di "diritto alla formazione".

Non si può sfuggire tuttavia a considerazioni preoccupate sull'effettivo valore "promozionale" di tale alleggerimento della pressione selettiva.

Molta "valutazione" si esprime ormai come "tolleranza qualunquistica" piuttosto che come effettiva promozionalità.

Al di là di atteggiamenti e strumentazioni scientifiche soggettive, ciò è l'inevitabile prodotto di una sovrapposizione di "ragioni sociali" non coerenti: "transizione e collaudo" rispetto all'istruzione superiore e interpretazione dell'obbligo scolastico non sono equivalenti.

Il "prodotto finale" di tale eterogeneità di fini è un "orientamento selettivo" occulto, praticato dentro l'involucro stesso della omogeneità della formazione per tutti i ragazzi in età.

L'esito della terza media produce in realtà un "intradamento" del corso di studi successivo che riproduce gerarchie di significati (e gerarchie sociali di fatto), che smentiscono la vocazione "unitaria" formalmente predicata.

Basterebbe una semplice analisi comparativa delle precedenti carriere scolastiche degli iscritti al primo anno dei diversi ordini di secondaria superiore, per cogliere il senso di quella conferma di gerarchie di valori e, in ultima analisi, di gerarchie sociali.

E questo non può che essere annoverato come un "elemento di crisi" per un grado di scuola che vorrebbe esercitarsi con i problemi della "transizione" entro il percorso formativo di un soggetto: una interpretazione quanto meno insufficiente delle funzioni di orientamento e del significato che si dà al termine stesso di "orientamento".

2. La seconda osservazione torna sulla questione dell'obbligo.

Posto che tanto la dinamica reale dei comportamenti sociali (che superano ampiamente il dettato normativo di cosa sia l'obbligo scolastico) quanto le più recenti misure relative alla sua quantificazione (i 15 anni della Legge 9/99, che comunque si mantengono quale soglia per l'inizio delle possibilità di lavoro) e gli sviluppi (da chiarire) di una definizione più ampia di diritto/dovere alla formazione lunga 12 anni, danno connotati alla questione (per qualche opinione fino a dissolverli) affatto diversi dal passato.

L'opinione di chi scrive è che la categoria "obbligo scolastico" per come la si è conosciuta e praticata nel dibattito storico di politica scolastica sia oggi largamente inutilizzabile.

Per esempio non si può ridurre a una definizione quantitativa... in una età particolare.

Già la categoria di "obbligo formativo" che è precedente la stessa Legge Delega ridisegna per tutti i soggetti titolari e competenti (quali che siano gli esiti delle vicende di Riforma costituzionale, dal Titolo V alla devoluzione) il "valore pubblico" da produrre per i cittadini che impegna tutti i titolari di servizi pubblici alla collettività.⁽²⁾

Qui il "valore pubblico" è il diritto alla formazione fino a 18 anni, per tutti i cittadini: A produrlo sono chiamati lo Stato le Regioni ed il sistema della autonomie. La mission di produzione di "valore pubblico" viene "prima" del riparto delle competenze.

Quest'ultimo è infatti razionale e pertinente, in ordine alla gestione concreta, proprio se ha un retroterra comune tra tutti i soggetti pubblici coinvolti (purtroppo molto dibattito sulle "competenze" e le titolarità procede in termini capovolti: le si definiscono prima di convenire su quale sia il "valore pubblico" da produrre...).

Ma così posto il problema diventa, per tutti, quello di definire contenuti, modalità di produzione e di gestione, divisione dei compiti per ottenere come risultato quello che unifica la mission reciproca. Metodologicamente ciò varrebbe per tutti i servizi pubblici. Nel nostro caso l'oggetto è il concreto diritto alla formazione lunga 12 anni.

La questione obbligo, si trasforma dunque. Non una età di soglia, ma la questione di definizione di quale sia la "piattaforma" di saperi, competenze conoscenze comuni che appartengono a tutti i cittadini., sulle quali si costruiscono le opzioni, le vocazioni, le potenzialità attitudinali individuali.

Nella definizione di quella piattaforma sono impegnati tutti i titolari di "valore pubblico": che siano statali o regionali, da questo punto di vista poco importa (se non fosse così ne andrebbe proprio corrotto il significato del termine "valore pubblico").

Addiventare ad una sorta di definizione di tale piattaforma curricolare comune è oggi il modo più corretto (e più difficile...) di definire che cosa si intenda per "obbligo" al di là delle definizioni formali.

Problema cui si è accennato per il suo non essere stato risolto ne nell'assetto della Scuola Media, ne nelle successive definizioni di "obbligo scolastico e obbligo formativo", ne nella identificazione della "formazione fino a 15 anni" che si interseca con la legislazione sul lavoro, ne nella Legge Delega (che proprio per la sua natura di delega non può strutturalmente contenere tale soluzione).

In essa, tuttavia, l'abrogazione della Legge 9 (che è stata interpretata come "abolizione" dell'obbligo scolastico..) si accompagna con l'affermazione che "... la fruizione dell'offerta di istruzione e formazione.... Costituisce un dovere legislativamente sanzionato..." (art.2 punto c)

Alcune iniziative in corso in alcune Regioni (per tutte l'Emilia Romagna che intercetta anche nel sistema della Formazione Professionale di sua "competenza" il problema della "formazione comune" e lo affronta in integrazione tra impegno delle Istituzioni scolastiche e servizi di FP) stanno a dimostrare che la problematica si deve e si può affrontare in termini diversi da quelli dell'architettura del sistema di istruzione statale. (Se si completasse il

² Anche per questa problematica si veda il saggio citato precedentemente "Federalismo, Devoluzione, sistemi di servizi pubblici, diritto all'istruzione" di Franco De Anna

disegno della devoluzione come voluto da certi indirizzi politici, questa sarebbe una soluzione “obbligata”).

Non è questo argomento di queste note. Rispetto alla loro finalizzazione è però un esempio utile a dimostrare che, anche sotto tale profilo (la definizione di una “piattaforma” curricolare fondamentale della formazione assicurata a tutti i cittadini) la collocazione della Scuola Media (della Secondaria di I° grado per essere esatti...) si presenta in posizione “critica” rispetto a (qualunque) disegno di riforma.

Del resto si comprende meglio, anche attraverso questi argomenti, quale senso profondo avesse l’interrogativo sui “saperi essenziali” che promosse una iniziativa specifica in avvio della scorsa legislatura, anche a prescindere dai risultati più o meno discutibili della iniziativa messa in campo.

Comunque tale problema mantiene tutto il suo spessore anche all’interno delle differenti “definizioni formali” di obbligo o di “diritto/dovere”.

Quali risposte ai problemi?

Si è voluto elencare i problemi con i quali la scuola media si presenta oggi e le radici più o meno lontane di essi, perché rappresentano il vero interrogativo da porre ad una legge di riforma.

Quali soluzioni, o quali tipi di soluzioni si prospettano ad essi?

Consensi, dissensi, approfondimenti, specificazioni non possono che muovere da tale interrogativo. Esso investe sia le proposte di assetto delle architetture ordinamentali, sia (e forse con maggiore significatività) le ispirazioni culturali, l’insieme dei significati nuovi o meno nuovi, che si vogliono assegnare alla scuola per la fascia di età 11-14.

L’analisi è condotta sul contenuto delle “Indicazioni” che si misurano, più di quanto faccia ovviamente la Legge Delega, con le ispirazioni culturali e di contenuto.

Esse rappresentano le “intenzioni” e gli orientamenti con i quali il Governo affronterà, almeno presumibilmente, la fase di decretazione e di emanazione di regolamenti, prevista dalla Legge Delega e contrassegnata da diversi “tavoli” di confronto e/o accordo più o meno vincolanti, come ricordato in apertura.

L’argomentazione è addensata, anche per ovvie ragioni di essenzialità, attorno a “nuclei” che ritengo di valore “significativo” e di carattere potenzialmente “differenziante”. In altre parole: si tralasciano, non perché non siano importanti in assoluto, ma perché non rispondenti all’economia di queste note, tutte le affermazioni generali relative ad “intenzioni” (migliorare la qualità... promuovere lo sviluppo... attendere alla crescita della persona...ecc...). Nessuno si accinge a riformare la scuola con l’intenzione di peggiorarla.

L’analisi vuole cogliere la tipologia di soluzioni proposte e valutare “i significati” che si assegnano agli ordinamenti proposti ed ai contenuti culturali delineati. In altre parole si da per scontato che il medico voglia curare l’ammalato: ciò che conta sono la diagnosi e la cura.

La questione della secondarietà

Le “indicazioni” ribadiscono con forza e come orientamento fondante, il carattere “secondario” della Scuola Media.

Gli argomenti in appoggio a tale scelta fondamentale si dipanano in una concettualizzazione complessa, che merita la più grande attenzione.

Quale significato fondamentale si da a tale principio di “secondarietà”? Con le parole del documento: “... passare da una istruzione primaria ad una secondaria significa “... superare la “dominante persuasione...” propria della Scuola Primaria ... “ di una coincidenza tra realtà e conoscenza della realtà, tra natura e rappresentazioni che ce ne facciamo”... e invece “cominciare a maturare le consapevolezza che mettono in crisi questo isomorfismo ingenuo e scoprire in maniera via via più convincente e raffinata l’incompletezza di qualunque rappresentazione, iconica e/o logica della realtà”.

L'affermazione è di notevole "pesantezza" teorica. Affermare che il passaggio alla secondarietà (nell'apprendimento...) sia segnato dalla consapevolezza della non coincidenza tra realtà e sua rappresentazione pone più di un problema interpretativo.

A parte la considerazione critica se mai vi sia nei processi cognitivi dell'uomo di qualunque età uno stadio che sia caratterizzabile in termini di "realismo ingenuo" (la realtà è quella che è, che vedo e sento...) quello che si indica come un passaggio evolutivo caratteristico da una età ad un'altra è in realtà un "passaggio filosofico". Anzi, è il fondamento del "far filosofia".

Se adottassimo una lettura filosofica in senso stretto dovremmo dire che esso rappresenta una sorta di leit motiv di tutto il pensiero umano: è la questione del rapporto tra soggetto e oggetto, e della "relazione intenzionale" che li connette.

La storia del pensiero filosofico, dai presocratici alla filosofia analitica è contrassegnata da tale problema e dalle diverse teorizzazioni che su di esso sono state offerte da Platone a Wittgenstein, passando da Kant, ad Husserl, fino al moderno pensiero della complessità.

Anzi, il problema della relazione tra soggetto e oggetto (tra realtà e sua rappresentazione), se dessimo una lettura letteralmente filosofica della affermazione, comincerebbe con l'affermare il dubbio se si tratti effettivamente in senso letterale di una relazione tra due "elementi" (come sa ogni docente di filosofia...).

Dunque non si può assegnare a quella "definizione" di secondarietà un significato "filosofico".

Ma se ci ponessimo dal punto di vista psicologico, le cose si complicherebbero ancor più.

Quando la distinzione tra "realtà e sua rappresentazione" fosse letta non sul piano cognitivo di rapporto soggetto-oggetto, ma su quello particolare nel quale l'oggetto è il soggetto stesso (che pensa, conosce, osserva, ama...) se stesso, cosa potremmo dire per contrassegnare un "passaggio evolutivo" (dunque caratteristico di una età, di un passaggio di crescita...)?

A meno di avere una visione meccanicamente "evoluzionista" o riduttivamente "fasica" dello sviluppo della persona, sotto il profilo psicologico dovremmo comunque assumere che la tensione tra "realtà e sua rappresentazione" sia caratteristica della persona umana "di tutte le età".

Sotto questo profilo bisognerebbe ricordare, un poco paradossalmente, che "ciascuno è adulto nell'età sua". Recuperando anche, vista certa sensibilità al "patrimonio linguistico nazionale", il senso profondo del termine latino "adultus".

Ogni persona abita le sue età, ed è questo suo "abitare" che da al tempo personale il suo significato, non le "tassonomie" ricavate da più o meno scientificamente fondati "stadi di sviluppo" codificati in termini acontestuali.

Qui evidentemente quel riferimento implica il distanziamento psicologico: il soggetto è "adulto" in ogni età se la "formazione" lo accompagna al distanziamento che si realizza nel porre "il sé" come "oggetto" della propria riflessione e della propria deliberazione.

Dunque l'affermazione circa la "secondarietà" va presa come spunto essenziale di approfondimento critico: se la sua lettura non è né filosofica in senso stretto, e neppure psicologica, quale significato attribuirvi?

Con minore "spessore" teorico (?) mi limito a ricordare che, (sotto il profilo "filosofico") probabilmente, il termine sta ad indicare un "passaggio" fondamentale nel quale tra il soggetto che interroga la realtà e la realtà stessa, si apre lo spazio della necessità (e della "mediazione") della "teoria" o meglio "delle teorie" e, dunque, del delinearci di "campi di sapere" ciascuno con le proprie "pertinenze". Cioè, per usare altri termini, delle "discipline"

Si dischiude cioè un "campo" epistemologico".

Sotto il profilo del soggetto in rapporto a se stesso (quella specifica realtà che è il soggetto stesso...) si potrebbe affermare che la "secondarietà" è un passaggio caratteristico dello sviluppo "critico": la possibilità cioè di fare del proprio pensiero (e del proprio sé) un oggetto particolare di pensiero.

Dunque, se proprio si vuole usare la categoria della secondarietà, si tratta di un "distanziamento" nel quale trovano posto sia la dimensione propria del "teorizzare" sia il "pensare i propri pensieri"

come percorso di consapevolezza e di coscienza (Platone direbbe “l’anima che dialoga con se stessa”...).

Si aprono però due questioni: la prima è far coincidere questo “passaggio” con una specifica “fascia di età” o se si vuole con uno sviluppo “di fase” segnato da “un inizio e da una fine”.

Chiunque operi sul campo con un gruppo di ragazzi (una classe) sufficientemente eterogenea, sa che questi “passaggi” hanno caratteristiche del tutto individuali e “cadenze” che è quasi impossibile “normare” (anche nel senso proprio di “normalità statistica”).

Non si dice da un anno scolastico all’altro, ma spesso da un trimestre all’altro, in quella fascia di età qualunque insegnante attento può registrare “grappoli” di passaggi siffatti.

Dunque una estrema variabilità individuale.

La seconda questione è che ad un osservatore attento non può sfuggire che a tale variabilità individuale se ne sovrappone un’altra che è invece specifica delle caratteristiche “cognitive” (e non solo) dei diversi “campi di sapere”. C’è cioè una “secondarietà” dell’approccio cognitivo che è variabile in relazione alle specificità epistemologiche.

Faccio solo due esempi “estremi” tra i quali possono trovare posto elementi analitici specifici che qui è impossibile enumerare.

C’è una “precocità” potenziale nell’approccio al pensiero matematico, per esempio, che nella tradizione della scuola italiana viene normalmente trascurata, anche perché nei programmi la Matematica viene tradizionalmente mortificata dal peso schiacciante dell’algebra e da un approccio “strumentale” e non autoconsistente (la matematica come ancella di altre discipline...).

La “precocità” di un possibile “approccio secondario” al pensiero matematico è dimostrata non solo da tante ricerche sul campo, ma dalla storia stessa della Matematica e dei suoi protagonisti. (I “matematici” passati alla storia sono tutti, di norma, precoci nella loro produzione...).

Viceversa, il “pensiero della complessità” ha i caratteri della “maturità”. Nulla di più lontano dalla realtà (cognitiva, emotiva, affettiva) di un adolescente, delle categorie della complessità.

L’adolescenza è la vera età filosofica della vita, che pone domande radicali (su di se, su dio, sul male e sul bene, sulla libertà del soggetto, sul mondo...) e che ipotizza risposte radicali, si “innamora” di modelli semplici e apparentemente esaustivi, ne “ha bisogno” per crescere e per liberarsi...

Dunque quella categoria di “secondarietà”, sotto il profilo “teorico” è sottoposta a parametri di “flessibilità” individuale/cognitivo/affettiva che difficilmente la rendono congruente con una definizione di “passaggio” che etichetti età e/o ordini di scuola.

Ancor più se si tratti di un percorso scolastico “breve” che risolve le sue possibilità di rendersi congruente con tale flessibilità nell’arco di un triennio. (dunque con una potenzialità di “economia del curriculum” ridotta).

In questo senso chi scrive rimane “affezionato” all’ipotesi di gestire istituzionalmente (dunque sempre in modo approssimato rispetto alla rilevanza “istituente” di certi passaggi..) il passaggio della “secondarietà” entro “cicli lunghi” che consentano almeno un contenitore non mortificante della elevata flessibilità degli sviluppi soggettivi.

Ma c’è un altro significato della categorizzazione di “secondarietà” che potrebbe essere esplorato.

Esso non ha a che fare con questioni teoriche, né con categorie filosofiche e/o psicologiche.

Si tratta di un approccio interno all’ordinamento.

In questo senso “secondarietà” esprime molto semplicemente il passaggio ad altro ordine di scuola, con altri significati “istituiti” e dunque socialmente riconosciuti.

Dunque interroga, per reperirne il senso, i significati attribuiti istituzionalmente e socialmente a quello specifico segmento dell’ordinamento.

Ma qui si torna a problema già affrontato nei paragrafi precedenti.

L’effetto gravitazionale di “significati” consolidati è evidente: fa premio quello della Scuola Media intesa come “transizione e collaudo” ai livelli superiori di istruzione.

Su tale ragione sociale si consolidano modelli professionali (i docenti della secondaria... le discipline... “l’epistemologia” delle classi di concorso) e status professionali (inquadramenti,

contratti, retribuzioni, associazionismo di categoria, regole del “mercato del lavoro”). Modelli sia interpretati, sia “immaginati”.

Ancora: su tale “cesura” dell’ordinamento realizzano la propria azione gravitazionale condizioni “normative”, organizzative, modelli di “pratica professionale” (si pensi alla “autonomia” delle competenze disciplinari ed alla loro “gerarchia” implicita spesso operante occultamente, nel lavoro quotidiano dei docenti ed anche nella sensibilità delle famiglie, al riparo di affermazioni di principio circa la “unità” della funzione docente, a confronto con le predicate istanze di “lavoro collettivo e cooperativo”). Insomma, in una parola: l’assetto tradizionale dell’impianto “istituito”. Tutto ciò ovviamente non c’entra con lo spessore “filosofico e psicologico” delle questioni accennate. Ma delinea (forse...) una “strategia di realismo”.

Non si mettono cioè in discussione esplicitamente i livelli consolidati dell’apparato di significati riconosciuti e praticati dalla maggior parte del ceto professionale addetto.

E’ probabile che, così facendo, si verifichino delle “alleanze implicite” impensabili e non dichiarate (mettere in discussione e in mora modelli e immaginari professionali è operazione più complessa che delineare schieramento “politici”) e si residuino delle “opposizioni” fortemente “minoritarie” (chi si interroghi davvero sul significato sociale di un ordinamento, in bilico sul crinale tra differenziamento sociale e individuale e omogeneità di cittadinanza)

Lo si segnala come problema di “qualunque” istanza riformatrice. (rinvio nuovamente a tracce consistenti di tutto ciò anche nel dibattito sulla riforma Berlinguer, spesso su posizioni speculari rispetto a quelle espresse oggi)

Confermare una concezione della “secondarietà” non come “categoria pedagogica” ma come “criterio ordinatore” dell’ordinamento rischia di pagare tributi pesanti a resistenze conservative che si esplicitano sul significato e la “ragione sociale” che sono poste come a fondamento di modelli sia normativi che professionali.

Qui diventa importante il problema delle architetture ordinamentali: esse operano come potenti apparati simbolici che alimentano, più o meno esplicitamente un corredo di significati riconosciuti e agiti (ed è chiaro che questi siano largamente indipendenti dalle normative: sono stratificati nelle pratiche..).

Lasciare inalterate le architetture può costituire elemento di realismo rispetto agli interessi che su di esse si sono consolidati storicamente. Ma ogni riforma è un tentativo di “tradurre significati”.

E il realismo rischia perciò di essere solo apparente: declinare significati nuovi entro apparati simbolici consolidati può essere fatica ancora più improba di quella di “riconvertire” modelli tradizionali a compiti nuovi.

L’effetto gravitazionale della semantica tradizionale rischia di essere un avversario più potente rispetto ad ogni “intenzione” di riforma.

“Realizzare” la riforma significherà dunque affrontare radicalmente tale contraddizione, passando per “vie interne” (che bisognerà tracciare...) e senza il conforto di una architettura ordinamentale che aiuti anche simbolicamente a indicare il senso di un cambiamento necessario.

Continuità/discontinuità

Le proposizioni che si fanno nelle Indicazioni circa questa coppia di opposizione sono di grande rilevanza.

Si pone come carattere fondante della Scuola Media il carattere di “discontinuità” rispetto alla formazione primaria.

Anche in tale caso occorre tuttavia qualche specificazione, per capire quale sia effettivamente il significato del termine discontinuità.

Sotto il profilo dei processi di apprendimento, la “discontinuità” è concettualizzazione fondamentale. Ogni apprendimento promuove e si alimenta di discontinuità.

Ogni apprendimento “profondo” è processo di “innovazione” e ristrutturazione. Dunque è all’insegna della discontinuità.

Il soggetto “cambia perché apprende” in una dialettica interiore per la quale “apprende perché cambia”.

Dunque sono inadeguate tutte le concettualizzazioni sulla “continuità” che non tengano conto di questa permanente “microdiscontinuità” di cui si nutre il processo di apprendimento.

Ovviamente altra cosa è preoccuparsi di quale sia il “setting” didattico più opportuno per “contenere e promuovere” tale successione di discontinuità e ristrutturazioni.

Qui, forse, si recupera più correttamente l’altro termine della coppia di opposizione (la continuità come “caratteristica orientata” del setting).

E’ però evidente che tale problematica sia tutt’altra cosa da quella che (si richiama l’argomentazione precedente..) radica il valore “discontinuità” non sulla dinamica interna del processo di apprendimento (e specularmente sul suo setting più opportuno..) ma sul “passaggio” da un grado all’altro dell’ordinamento.

In questo caso infatti, il termine “discontinuità” cambia semantica: da processi insito nell’apprendere e che va promosso e contenuto entro un setting opportuno, diventa “scadenza normativo-imperativa”.

Il contenitore “istituito” non può ovviamente non avere tali “scadenze normativo-imperative”. Ma la loro necessità non può che interrogare la loro congruenza rispetto ai processi che sono chiamate a contenere e istituire.

Hanno senso, e se si quale, cesure ravvicinate tra ordini di scuola, rispetto alla complessità e variabilità dei processi educativi delle età a cui ci riferiamo? Questione certo non nuova nel dibattito pedagogico e della politica scolastica... Non nuova, ma di varie risposte. Diventano più urgenti, queste ultime, quando ci si accinga a riformare complessivamente i “cicli” scolastici ed i loro contenitori istituiti.

Il legislatore anche in tale caso ha ben presente la questione, se è vero che la scuola primaria e quella secondaria di I° grado vengono collocate in un “primo ciclo”

A sanzionare “normativamente” il quale è posto un esame di Stato.

Ma allora che senso dare ad una articolazione forte “interna” al medesimo ciclo: non sua semplice organizzazione interna ma una cesura sanzionata sia dalla “secondarietà” ordinamentale, sia dall’enfasi che viene posta sul termine “discontinuità”.

Possiamo considerare anche questo un problema aperto anche per le stesse intenzioni riformatrici dichiarate dal legislatore, e che inevitabilmente graverà con la sua rilevanza nella fase di “traduzione” della riforma stessa nelle pratiche scolastiche.

Non si può però non segnalare un elemento di attualizzazione di tale problematica (continuità/discontinuità) che si misura con una pratica già in atto: la maggior parte delle realtà regionali ha visto crescere in modo ormai prevalente il modello degli Istituti Comprensivi.

Oggi, in certe realtà, questa è la forma organizzativa assolutamente prevalente che da sostanza concreta e pratica quotidiana al concetto di “primo ciclo”.

Una pratica di lavoro comune tra docenti con diversi modelli e tradizioni professionali, che ha prodotto anche significative esperienze di “governo esteso” dell’economia curricolare sugli otto anni di studi, di contaminazioni e scambi di ruolo tra i docenti stessi, di un uso integrato e flessibile dell’organico.

Un contenitore esteso che può promuovere proprio quella variabilità soggettiva e epistemologica delle “transizioni” o delle “discontinuità” nei processi di apprendimento delle persone, cui si accennava.

E’ probabile che nella “traduzione pratica” della riforma, anche a fronte di alcune contraddizioni interne che qui si sono sottolineate, occorrerà interrogare, prima di tutto, quelle esperienze.

Anche superando il rischio inevitabile che la riproposizione delle tradizionali architetture (i tre anni di “secondaria di I° grado...”) ordinamentali, favorisca al contrario il ritrarsi dalle esperienze innovative costruite in questi anni negli Istituti Comprensivi.

Modello e modello matematico; educazione alla Convivenza civile

Nelle Indicazioni la “scoperta del modello” (citazione testuale) assume carattere fondativi dei caratteri dell’Istruzione secondaria di I° Grado.

“Passare da una istruzione primaria ad una secondaria di I° grado significa.... Confrontarsi con il problema del modello...”.

Anche in tale caso si delinea attraverso tali affermazioni una questione di rilevanza, innanzi tutto teorica, di prima grandezza.

Nei paragrafi precedenti si è già detto che una possibile caratterizzazione dell’approccio secondario non stia tanto nel venire meno di una sorta di realismo ingenuo caratteristico della scuola primaria, quanto il progressivo incontro delle “Teorie” e dunque delle discipline, nel modo in cui il soggetto interroga la realtà.

Nessun ragazzino delle elementari, per quanto legato ad un “isomorfismo ingenuo nel suo approccio alla realtà, ritenuta unica cosa con la sua rappresentazione” riterrà mai davvero che un bastone, ogni bastone, immerso nell’acqua obliquamente si spezzi.

Incontrerà una spiegazione adeguata quando studierà ottica, ma certamente non aspetterà quel momento per accorgersi che la realtà non è quel che sembra.

Le “spiegazioni” giungono indossando gli occhiali sfaccettati delle discipline, assumendo quella pluralità di sguardi che sono proprio al sistema delle discipline, del loro modo di interrogare la realtà e di costruire “teorie”.

Ma tra “teoria” e “modello” una qualche differenza c’è, e non di poco conto. (ad essere un poco tranchant per evitare una complessa analisi, si potrebbe dire ..”senza teoria, non è possibile alcun modello”).

Il modellizzare è certamente una attività di grande valore euristico, e anzi il “concetto” stesso di “modello” è uno di quei paradigmi che per l’ampio campo di applicazione si segnala per il suo valore fondativi di un percorso di apprendimento.

Ma non è ne l’unico, ne il più importante degli strumenti del pensiero. (per non dire, perché non è questa la sede, della semantica varia che il termine modello acquista spostandosi, per esempio, dalla matematica alle scienze empiriche, o anche in funzione del suo grado di astrazione)³

Dunque l’enfasi posta su di esso (tanto da far coincidere la sua acquisizione con quella dell’habitus della secondarietà nell’apprendimento) va interrogata in modo approfondito: non si tratta di una affermazione “generica” ma è caricata di “valore”.

Forse il passo successivo “il modello matematico-scientifico” offre qualche spiegazione ulteriore.

“In questo contesto particolare importanza è attribuita alle modalità attraverso le quali si elabora la descrizione scientifica del mondo, concentrando soprattutto l’attenzione sul processo di matematizzazione degli oggetti... e sulla conseguente costituzione di un modello che rimpiazza in senso letterale gli oggetti reali.” (sono virgolettati testi letterali delle Indicazioni).

Le affermazioni sono da un lato troppo “precise” nella identificazione concettuale, dall’altro troppo generiche per intenderne il significato applicato ad un campo così vasto da farne perdere semantica. Non esiste un “modello matematico-scientifico”.

Le diverse scienze naturali (dalla Fisica alla Biologia) procedono con livelli di matematizzazione assai differenti tra loro, e all’interno dello stesso campo con differenze fondamentali tra branche particolari della stessa disciplina. La Biologia delle popolazioni matematizza (sub specie di matematica dell’incerto.); quella degli organismi quasi per nulla...

Anzi, sotto il profilo squisitamente formativo, spesso una accentuata e precoce matematizzazione delle scienze naturali rischia sempre di farne smarrire la consistenza specifica: chi scrive ricorda un professore di Fisica della Superiore, che un giorno, impugnando il gesso e scrivendo alla lavagna la formula corrispondente disse: “dunque” per Einstein “ l’energia è uguale alla massa moltiplicato la

³ In logica e matematica si parla di “modello di una teoria” per indicare quella “interpretazione” (la funzione che assegna un significato a ciascuna espressione del linguaggio della teoria) che rende vere “tutte” le formule della teoria stessa. Ma nelle scienze empiriche, da quelle naturali all’economia, “modello” è una costruzione più o meno astratta che condivide “alcune” caratteristiche strutturali del dominio modellato.

velocità della luce al quadrato...". Le perplessità di tutti noi studenti si concentrarono proprio su quel "dunque" che pareva conclusivo... di qualche cosa che ci sfuggiva.

Il nitore formale della matematizzazione occultava e riempiva di oscurità il fondamentale approccio alla Fisica come ad una "scienza naturale".

Viceversa si usano efficacemente modelli matematizzati in discipline che a rigore non rientrano tra le scienze sperimentali: si pensi alla Sociologia o alla Economia, ed anche, perché no all'uso di alcuni "modelli" nella ricerca storica.

E per contro alcune discipline scientifiche utilizzano fondamentali modelli non ma tematizzabili.

Per stare ad un esempio che ha acquisito una qualche attualità: la teoria darwiniana offre un "modello interpretativo" della evoluzione delle specie che per caratteristiche intrinseche non è ma tematizzabile essendo fondato sul valore della "variabilità" individuale all'interno delle popolazioni, sullo "scarto"rispetto alla "norma", sulla casualità delle mutazioni.

Se tutto ciò è vero, rispetto alla analisi letterale delle affermazioni che su questo punto sono sottolineate nelle Indicazioni, forse allora il valore che si vuole sottolineare con tale enfasi va cercato altrove.

"Conoscere in maniera "secondaria" vuol dire allora adoperare costrutti mentali esplicativi che si fondano sull'uso appropriato dell'analogia...." E quest'ultima "... è regolata e controllata da convenzioni e/o proprietà assegnate"... e dunque è possibile allora "per tutti riferirsi e maneggiare la medesima realtà costruendo.... Un linguaggio che ha le caratteristiche della oggettività e della intersoggettività..."

"..Il modello matematico diventa, per i suoi pregi di oggettività e intersoggettività, elemento di congiunzione, vero e proprio "interfaccia" con la realtà..."

Si tratta di affermazioni fondamentali e forse maggiormente esplicative. Il problema è che non sono poste in testa alle proposte di programma di matematica, ma come aspetti fondativi di un ordine di scuola (la Secondaria di I° grado...).

La questione rimanda a orientamenti "pedagogici" che hanno ormai rilevanza internazionale.

A livello OCSE per esempio è ormai prevalente un orientamento che focalizza obiettivi comuni di formazione e apprendimento quasi esclusivamente su Matematica, lingua, informatica, ma con un accentuato indirizzo "strumentale" (la matematica come strumento della conoscenza scientifica, appunto, la lingua con un quasi esclusivo valore veicolare, l'informatica come "computer science").

Si tratta di indicazioni che, rispetto ai processi storici e sociali che caratterizzano "lo spirito dei tempi" hanno la forza dell'ovvietà.

Non si può non assentire sulla importanza di tali indicazioni. E le affermazioni che qui si commentano a proposito dei "valori fondativi" che si vogliono dare alla nuova scuola media, sembrano coerentemente in linea con tali orientamenti.

E tuttavia bisogna contemporaneamente ricordare che nel dibattito pedagogico-culturale che a livello internazionale accompagna tali sollecitazioni rivolte a tutti i Paesi, sia palese una sorta di "residualità", che accompagna l'enfasi verso i "linguaggi comuni".

Sono indicazioni che vogliono avere valore "per tutti" poiché in tal modo è possibile "per tutti riferirsi alla medesima realtà... costruendo un linguaggio che abbia le caratteristiche dell'oggettività..."

A livello internazionale (e la spinta in tale direzione viene in particolare dai paesi di tradizione anglo sassone) queste indicazioni si offrono come generalizzabili perché "sembrano" non implicare "valori" e non richiamare un confronto culturale di cui si paventa la possibile portata più differenziante che unificante.

Matematica, scienze, informatica, come "saperi" neutri e oggettivi, che non implicano confronti di valori.

Si potrebbe dire: la grande comunicazione di tutti con tutti, a patto che il contenuto della comunicazione non venga interrogato sui suoi significati.

Non è un caso che, sempre nel dibattito internazionale, vi sia invece chi proponga almeno un riequilibrio, restituendo ruolo fondamentale alle discipline ed ai saperi che si dislocano in modo più

diretto con le questioni di “valore” come tutti i saperi che hanno una dimensione “politica” (uso il termine in stretta accezione aristotelica: i saperi della “città”...).

In altre parole con le “scienze umane” (dalla psicologia, all’antropologia, alla sociologia, alla storia) che comunque, sia chiaro, sono cosa diversa da quella che chiamiamo la “tradizione umanistica” della scuola italiana.

Del resto alla considerazione della ovvietà del ruolo assegnato alle discipline scientifiche (sia pure con quella discutibile dimensione di “strumentalità”) in una fase storica permeata dallo sviluppo tecnologico, fa da contracanto, con analoga forza di ovvietà, la constatazione che ogni differenziale di sviluppo tecnologico e la sua stessa pervasività “riempiono” lo spirito dei tempi di problemi che interrogano proprio il campo/i delle scienze umane.

E’ un dibattito internazionale di cui stranamente volentieri si tace, preferendo dare enfasi a provvisorie e semplificate riduzioni.

Mi pare però che quella sia l’ispirazione che trapela dalle affermazioni contenute nelle Indicazioni: non tanto quindi nella maggiore o minore verità di ciascuna affermazione, ma nella loro collocazione “fondativa” a caratterizzare la mission di un segmento dell’istituzione scolastica.

Quasi a “contrappeso” di quell’enfasi “fondativa” del curriculum, si apre una prospettiva che nelle “Indicazioni” è proposta come “Educazione alla Convivenza civile”, con una etichetta che comprende le “educazioni” alla cittadinanza, stradale, alla salute, ambientale, alimentare e alla affettività.

Anche in tal caso si disegna un nodo fondamentale di approfondimento culturale. I contenuti proposti sono essenziali a disegnare una sorta di “curricolo di cittadinanza” e possiamo senz’altro collocare l’intenzione che lo promuove in quella che ho indicato come necessità di definire la “piattaforma” essenziale di saperi e significati, che dovrebbe contraddistinguere ciò che la società “consegna”, come fondamento alle nuove generazioni. Un problema che è comunque rimasto aperto in tutti gli anni che sono trascorsi dalle prime definizioni dell’obbligo scolastico, fino a quelle più recenti.

Rispetto agli approcci critici proposti in precedenza, questa proposta presenta due aspetti problematici, e dunque da approfondire nel confronto culturale e professionale.

1. Il primo aspetto – e lo si pone in termini dubitativi – è che tale tentativo di “riequilibrio” rispetto all’ispirazione fondante del curriculum (modello, modello scientifico matematico, privilegio a linguaggi e significati che si propongono con il valore della “oggettività”) sembrerebbe confermare una consapevolezza della parzialità di tale fondazione. E dunque, sia pure indirettamente, l’esigenza di ricollocare il richiamo alle “educazioni alla Convivenza Civile” rispetto alla “tassonomia” disciplinare del curriculum stesso: certo non una “aggiunta”, come il dibattito mediatico subito innescato ha voluto sottolineare.
2. Il secondo aspetto è costituito proprio dal problema di tale ricollocazione: una voce, magari importante, tra le altre della tassonomia disciplinare del curriculum, o un fondamento della sua stessa “semantica”?

E’ una questione non risolvibile con superficiale semplicità, o con polemica riduttiva. Vorrei solo ricordare con forte valore esemplificativo, come l’ultimo Gardner, proponendo idee fondative del curriculum, non si sia certo misurato con la problematica delle “otto intelligenze” che pure è prodotto della sua elaborazione scientifica, ma abbia, con sconcertante semplicità ma altrettanto impegnativa profondità, indicato “il vero, il bello, il bene”; cioè un “sistema di valori”, con tutta la loro inquietante sollecitazione “soggettiva” e storica.

Altrettanto si potrebbe dire di Bruner, con la sua indicazione fondativa de “il passato, il presente, il possibile”.

Una dimensione cioè antropologico-storica del curriculum e della “declaratoria” dei saperi in esso contenuti. Che è cosa diversa (anche assai diversa) di un approccio “sommativo” e aggiuntivo: l’enciclopedia più l’educazione civica, tanto per semplificare.

Apprendimento, motivazione e significato

Le proposizioni contenute nelle Indicazioni su tali aspetti dell'apprendere sono stringate, ma ricche di significati.

Mettono giustamente in connessione le capacità, attitudini, identità di ciascuno, con il "significato" degli "oggetti" di apprendimento.

Si indica in tal modo quella dialettica fondamentale della "formazione della persona" che si dipana quotidianamente nei processi di apprendimento, tra l'assunzione dei significati e saperi "ereditati" (e, attraverso l'apparato "specializzato" della scuola, "istituiti") e il fondamento essenziale della persona umana che è costituito dalla "attribuzione" di significati (e dunque la potenzialità fondante di alterarli).

A parere di chi scrive si tratta di affermazioni essenziali.

Manca forse, nel binomio significati-motivazioni, un terzo elemento che completa la "dialettica", ed è un riferimento all'esperienza.

Si apprende dall'autorità (i saperi e significati ereditati), si apprende dai pari (il contesto "naturale" in realtà radicalmente determinato sotto il profilo storico-antropologico), si apprende dall'esperienza.

Indico tale necessario completamento sia come riferimento pedagogico-didattico (e nelle Indicazioni sembra essere questo l'approccio esplicito: si veda la frase, relativa alla possibilità di valorizzare motivazioni, che richiama a "modalità più motivanti..."). Dewey, insomma.

Sia sotto il profilo strettamente psicologico (il bioniano "apprendere dall'esperienza").

La dialettica della formazione, per dirlo con altre parole, muove sempre tra sapere-fare-agire.

Ed è in quest'ultima voce che il processo acquista "pienezza". "L'azione" con il significato che al termine da la Arendt per intenderci.

Mondo, orientamento, identità

Raccolgo sotto questo titolo le affermazioni contenute nelle Indicazioni e che sono articolate nei paragrafi "Scuola della educazione integrale della persona", "Scuola che colloca nel mondo", "Scuola orientativa", "Scuola dell'identità".

Assumere le affermazioni contenute in quei paragrafi, non come proposizioni "all purpose" da riportare coscienziosamente tanto nelle circolari ministeriali, quanto nelle parti introduttive dei POF, ma come proposizioni "fondanti" significa non solo "prenderle sul serio", ma anche approfittare dell'occasione (e quale occasione migliore se non una proposta di riforma complessiva dell'ordinamento?) per una riflessione che si interroghi (reinterroghi) sui fondamenti stessi del lavoro dei professionisti che dovrà "tradurre" la riforma stessa.

E' anche il modo più serio per enucleare consensi e dissensi, o meglio eventuali "sagomature della stessa "traduzione" ("tradurre", come si dice per i libri, è sempre un poco "tradire").

Tommaso indicava la formazione come il processo di acquisizione della "forma dell'uomo... secondo i suoi principi..." (forma hominis... juxta propria principia).

Nella formula dell'aquinate era compreso tutto: sia la dimensione individuale del processo (vocazioni, attitudini, capacità) sia il "riferimento" al mondo.

In questo senso identità versus mondo, e formazione versus orientamento, sono specificazioni, etichette, sottolineature quasi pleonastiche.

L'acquisizione della forma hominis è infatti sempre il risultato di processi "incondizionati" e "condizionati" (come in ogni "potatura di allevamento") Non si disgiunge la "formazione disinteressata" (valga per i nostri licealisti di ogni colore politico..) dalla formazione "condizionata" (ma perché non dire "interessata") senza produrre deformazioni alla formazione stessa della persona. Deformazioni per le quali il "soggetto" rimane egualmente prigioniero o del "soggettivismo individualistico" (con significati sociali evidenti, e altrettanto evidenti malesseri psicologici) o "dell'assoggettamento".

Da questo punto di vista (più da filosofia dell'educazione che non da politica scolastica) chi scrive prova una certa insofferenza nel disinvolto uso della distinzione tra "istruzione" e "formazione" per la quale si sottintende il qualificativo "professionale".

La "formazione" (forma hominis...) comprende evidentemente entrambi i termini di istruzione e di istruzione al lavoro. Anzi proprio il termine "istruzione" segnala la sua parzialità rispetto a quello di formazione che lo comprende. Nella tradizione pedagogica più "profonda", l'istruzione è compito dei "grammatici"; la formazione è la "Paideia".

A me pare dunque che vi sia il rischio, nell'uso di tali "etichette" – identità, orientamento, mondo – che esse vengano appese ad un "oggetto" nascosto: come se si trattasse o di "esortazioni" o, al meglio, di "pratiche didattiche" che si esorta a mettere in campo attraverso attività "specifiche". L'oggetto "nascosto" è un "fondamento pedagogico" assente, nella tradizione della nostra scuola. E' il "lavoro" come principio pedagogico.

Nella tradizione della cultura scolastica nazionale, nell'ordinamento e nei significati socialmente riconosciuti, il lavoro si declina con la formazione in modo assolutamente "scisso".

Nel modello gentiliano dell'istruzione superiore esso è esplicitamente assente, quasi ad interpretare alla lettera l'affermazione aristotelica che esso è "faccenda" degli schiavi. O, più significativamente, in coerenza con una "ragione sociale" riconosciuta alla istruzione superiore in termini di riproduzione delle élite sociali.

Verso quella funzione, in quel modello, viene sagomata anche (in gran parte immeschinandola e paralizzandola) la stessa tradizione "umanistica" nazionale. Anche "tradendo" Gentile stesso che collocava la Filosofia a fondamento del suo modello, e non le Lettere.

Cosa che ha lungamente favorito (e lo favorisce ancor oggi) l'equivoco di scambiare la "compattezza funzionale" di un ordinamento, quello gentiliano, destinato alla riproduzione elitaria (sotto questo profilo di notevole e duratura efficacia) con la congruenza e la efficacia formativa del suo "modello culturale".

L'istruzione tecnica (ricordiamo alla sua origine il riequilibrio effettuato da Bottai rispetto all'impianto gentiliano...) ha invece declinato il "lavoro" nella sua accezione parziale e totalmente condizionata di "job" e "labour" (purtroppo la lingua nazionale non ha di queste distinzioni: work, labour, job, ma anche arbeit e werk, ma anche travail e oeuvre, sono termini con semantiche profondamente diverse), di un "fare" cioè subordinato e condizionante e portatore di pena (dalla quale sfuggire...).

Da qui "gerarchie sociali" (e culturali) riconosciute e che continuano, non ostante molte realtà diverse maturate in questi anni, ad operare negli immaginari e nei comportamenti sociali.

Da qui anche straordinari equivoci nel dibattito culturale e politico corrente: la "scuola per il lavoro" non solo come "seconda scelta" del comportamento sociale, ma anche immediatamente condizionante e mortificante dell'autonomia del soggetto; o se si vuole, in certa polemica semplificata, come la "scuola che vorrebbero i padroni.."

E sull'altro versante, la tradizione umanistica dell'impianto liceale come paradigma della "vera" formazione, disinteressata e liberante, ma, ahimè, destinata a pochi e "bravi".

Da qui anche la necessità delle affermazioni esortative circa l'orientamento, la valorizzazione delle identità, la "scuola che colloca nel mondo" (dove mai dovrebbe la formazione collocare il soggetto?)

Il nesso formazione-lavoro, di cui segnalo lo stravolgimento, e che vorrei proporre invece come "ideale pedagogico" che riunifica le tante etichette sparse, è intrinseco al processo di formazione, radicato nel suo stesso mix di "condizionato" e "incondizionato", di istituito e istituyente, di sociale e individuale.

Una "buona" formazione rielabora dall'interno quel nesso. E ciò vale per tutti i soggetti (si rassegnino i licealisti: in caso contrario sono proprio i licei a fare della pessima "istruzione professionale")

Non è questione, dunque, o non solo, di rapporto tra theoria e techne.

Il lavoro, nella sua categorizzazione pedagogica, è ciò che l'individuo può dare e fare di se, realizzandosi soggettivamente e prestando servizio nell'oggettivazione storico-sociale. E' ciò che l'individuo può dare ed essere nella "città". (Nel mondo, se si vuole).

E' l'ascesi intramondana

Una citazione desueta: Marx nei Grundrisse, mentre riconosce a Adam Smith il merito d avere posto il lavoro come universale misura del valore, obietta allo stesso Smith che la concezione del salario come "risarcimento" della dannazione biblica del lavoro, offra di quest'ultimo una rappresentazione "deviata".

Nel lavoro l'uomo si realizza e realizza potenzialmente la ricongiunzione del mondo della necessità con quello della libertà e della "inclinazione" personale (vedi anche le suggestioni marxiane della polivalenza e della politecnicità del "lavoro"). Il "processo di umanizzazione dell'uomo attraverso il lavoro" ... giusto per completare la citazione ...

Certo l'espressione di quella potenzialità è affidata ad un processo di liberazione e "redenzione" soggettivo e collettivo.

Se la citazione marxiana disturba ricordo che il nucleo di tali argomentazioni è ben più profondamente radicate nella cultura pedagogica e non solo.... Potremmo fare i nomi di Goethe, Shiller, tutto il pensiero della Bildung,... Comenius, Pestalozzi, Dewey, Makarenko.... O se si vuole un richiamo a qualcuna delle encicliche sociali di diversi papi, da Leone XIII a Giovanni Paolo II ... la concezione del lavoro che ne emerge ha una declinazione pedagogica È parte del disegno complessivo della costruzione della "forma hominis... iuxta propria principia".

E, sempre per stare a Tommaso, il lavoro è ciò che rende l'uomo più simile a dio, perché partecipa "della creazione" (lavoro come opera, work, werk, ouvre... e non job, travail, arbeit).

Naturalmente il lavoro non è qui posto nella sua determinazione economica di alienazione e sfruttamento.

Ma appunto: non c'è pensiero pedagogico, naturalmente che non sia asservito a quel potere, che non ritrovi come propria "oppressione" quella contraddizione tra lavoro come compimento autorealizzativo della persona e suo stravolgimento alienato e deformato dallo sfruttamento, e dunque non ponga, in fieri ed in essere, una tensione soggettiva e collettiva di liberazione del soggetto.

A che serve dunque la formazione se non anche a promuovere un itinerario soggettivo e collettivo di liberazione ed emancipazione, non "fuori" o "non ostante" ma "dentro" il lavoro.?

Il caso contrario è semplicemente il tradimento della pedagogia. Il pedagogista non può essere uno "scienziato senza responsabilità".

Infine un cenno ulteriore alla categoria dell'identità, che viene posta come uno dei "fondamenti" nelle Indicazioni.

La costruzione della identità del soggetto nello sviluppo dalla adolescenza all'adulthood, è processo che si costruisce "per forza di levare" (per usare il linguaggio di Michelangelo). E' processo di delineazione della fisionomia del soggetto, rispetto all'io "infinitamente desiderante".

Un "levare" che si alimenta del dialogo io-noi, che va ben al di là di un "noi ristretto" alla figure parentali. E quando quel "noi" abbia invece tali ristrettezze nel processo di sviluppo, sappiamo quante bonifiche successive siano necessarie, spesso sul piano stesso della "clinica".

Il "noi" è fatto delle voci e del rimbombo della città, che riassumono e ristrutturano tutte le "appartenenze" parziali.

Di ogni appartenenza (familiare, religiosa, linguistica, etnica...) , ciascuna delle quali ha ovviamente "funzione formativa", l'unica fondata sulla "deliberazione" del soggetto è quella della cittadinanza. Anzi, a rigore dovremmo ricordare che la cittadinanza, per dirla con Tucidide, non è tanto una "appartenenza", ma una "militanza".

Ed è in questo il "primato" fondativo della dimensione "pubblica" della formazione (e non nella "proprietà" del sistema...).

Ma con ciò il processo di costruzione dell'identità è esattamente il contrario di un "processo disinteressato".

Ed è anche molto diverso da un processo di affermazione autoreferenziale del soggetto: lo stesso termine “vocazione” che spesso viene semantizzato come “impulso e dinamica “ totalmente soggettiva ha invece un ben più profondo significato di “chiamata” (sia detto da un non credente...), e dunque di interazione interno-esterno, condizionato-incondizionato, che producono sul soggetto lo stesso effetto dello scalpello di Michelangelo sul marmo... Identità “per levare”, appunto.

Ecco, anche, perché propongo di riunificare etichette assegnate ad un “fare” didattico, come quelle qui commentate, in una affermazione che recuperi il “lavoro” come “principio pedagogico” fondante.

E’ una proposta doppiamente interessata.

In primo luogo costringerebbe ad una riflessione circa le ispirazioni pedagogiche e culturali di fondo della politica scolastica che si vuole porre in essere, ben al di là dei contingenti schieramenti politici (riflessione che mostrerebbe in modo esplicito e palese l’imponente opera di “riconversione” necessaria per adeguare modelli interpretativi, immaginari professionali, significati sociali: qualche cosa di molto più impegnativo e di lunga durata, di quanto lo sia un’alternanza di maggioranze e opposizioni).

In secondo luogo consentirebbe di sagomare meglio e con più precisione la “funzione sociale” assegnata e/o assegnabile alla formazione dagli 11 ai 14 anni (e dunque alla scuola media che qui si analizza).

Infatti, se ne si convalida una “funzione di transizione”, come sembra essere connotato nelle indicazioni (ma anche nella tradizione della più generale cultura scolastica), non si può che interrogarsi su ciò che costituisce la meta della “transizione”.

E se essa è la “formazione fino ai 18 anni”, che declina fortemente la componente di “formazione per il lavoro”, occorre dare all’insieme dell’impianto una coerenza di “ideali pedagogici” che non sono esprimibili semplicemente attraverso “ricette didattiche”.

Anzi, queste ultime, a partire dalle tassonomie disciplinari che vengono indicate come il consistere del curricolo, dovrebbero essere “di conseguenza” a tale asserita transitività, e dunque risagomarsi.

La centralità della relazione educativa

Ritengo le affermazioni contenute in questa parte delle Indicazioni (“La scuola della relazione educativa”) di primaria rilevanza e di qualità assolutamente “fondativa”.

Anche in tal caso, assumendo tali indicazioni non come affermazioni generiche, si tratta di un punto sul quale coinvolgere il personale della scuola in una “riflessione professionale” radicale (va alle radici...).

I termini “relazione educativa” si riferiscono infatti non ad una generica “relazionalità” nella scuola che può assumere le diverse vesti del “rapporto”, del “contratto”, del negoziato, o della generica “socializzazione”, ma ad una “relazione specifica” che si individua come un “oggetto clinico”.

E sia chiaro che il qualificativo “clinico” non si riferisce a “patologie” (ma anche ad esse ed alle necessarie bonifiche..) quanto al fatto che la “relazione educativa” sia un oggetto sul quale occorre “chinarsi” in posizione di cura (prendersi cura di...).

E’ un elemento significativamente innovativo, rispetto alla “scuola degli obiettivi”, delle programmazioni, delle tassonomie, delle valutazioni “oggettive”, della “tecnicità” varia che si è affermata pur positivamente in questi anni come “frontiera” della innovazione didattica e professionale.

Il problema dunque è e sarà come declinare tali affermazioni e come bilanciare la loro significativa portata con un insieme di altre indicazioni che pure vengono avanzate e che disegnano una proposta di diversa “ingegneria” (o che come tale rischia di essere vista).

Mi riferisco a quell’edificio costituito da: Obiettivi specifici di apprendimento →

Obiettivi formativi → Unità di apprendimento → Piani di studio Personalizzati → Piano dell’Offerta Formativa.

La dimensione “architettonica” della proposta ha una grande rilevanza “organizzativa”, ma non può ne deve essere sovrapposta (innanzi tutto nel confronto culturale) con le affermazioni “fondative”, esattamente come non si può scambiare un edificio con le sue fondamenta: si rischia di costruire senza fondazioni.

Obbiettivi specifici di apprendimento e livelli essenziali di prestazione

La definizione rigorosa degli Obbiettivi Specifici di apprendimento, ha, sotto questo profilo, una rilevanza più “istituzionale” che didattico pedagogica in senso stretto.

Si tratta infatti di definire le prestazioni essenziali che l’istituzione si impegna a fornire ai cittadini, per mantenere l’unità del sistema nazionale di istruzione e impedirne la frammentazione e la polarizzazione.

La questione intercetta quella ben più ampia, e di valenza costituzionale, rappresentata dalla ripartizione delle titolarità tra i diversi soggetti pubblici, sia in generale nella ristrutturazione del welfare, sia in particolare nella scuola.

Questione che sorge e si alimenta da tre processi distinti: la stagione della riforma della Pubblica Amministrazione innescata con le “Bassanini” (stagione tutt’altro che compiuta), le conseguenze della approvazione della riforma del Titolo V della Costituzione, le prospettive di quella che chiamiamo, per comodità, devoluzione.

Per l’approfondimento dei temi relativi alle diverse titolarità si veda, dell’autore, l’articolo già citato in nota (1).

La definizione dei livelli essenziali di prestazione è nodale proprio per la “descrizione gestionale” (dunque non solo “ordinamentale”) delle titolarità pubbliche tra Stato e Sistema delle Autonomie, che, nella scuola ha un ulteriore significativo soggetto costituito dalle Istituzioni Scolastiche Autonome. Siamo ben oltre, dunque, la dimensione “didattica” e curricolare.

Se il nodo è costituito dal come si interpreterà (sotto il profilo normativo, ma soprattutto sotto il profilo gestionale) il ruolo che ciascun titolare pubblico eserciterà nella “definizione e produzione” del “valore pubblico” costituito dalla formazione per i cittadini, va subito affermato che ciò che è contenuto nelle Indicazioni circa la definizione – anche dettagliata – di vincoli e risorse, deve essere assunto, allo stato dell’arte, come indicazione tutt’altro che risolta.

Anzi, proprio tale capitolo è fortemente condizionato dall’esito del difficile percorso della decretazione delegata che, proprio su questo terreno, dovrà trovare l’accordo (e non solo la consultazione) oltre che degli altri Ministeri interessati (Tesoro, Funzione Pubblica, Lavoro) della Conferenza Unificata che rappresenta, appunto, gli altri “titolari” della produzione di “valore pubblico”.

In particolare, dai contenuti del capitolo “vincoli e risorse” delle Indicazioni, emerge un orientamento che configura una possibile contrazione di ciò che l’Amministrazione si impegna a fornire come livelli essenziali di prestazione, sia per le proposizioni relative alle prestazioni orarie, sia per quelle relative alla gestione degli organici che vi è implicita.

Il problema che si apre, posto che la questione dei livelli essenziali di prestazione abbia, come ha, carattere generale e riguardi tutta la produzione di servizi pubblici, e non solo l’istruzione (dunque occorre assumerla come orientamento strategico di lunga durata...) è semmai quello che si aprirà nel rapporto tra domanda dei cittadini, sua composizione e qualità, e risposte ad essa che tutti i titolari della produzione di servizi pubblici (dunque dallo Stato al sistema della Autonomie e alle Istituzioni scolastiche autonome) si impegnano a fornire.

Mentre si rimanda all’analisi specifica citata, si rammenta qui come anche questo aspetto metta capo ad una necessaria e possibile “ricomposizione” culturale e professionale: il paradigma tradizionale “...lo Stato sa cosa è bene per i cittadini e lo fornisce” si modifica profondamente.

Rischi di frammentazione e disuguaglianza da un lato; guadagni di “democrazia” e controllo ravvicinato da parte dei cittadini dall’altro. Un “nodo” politico-culturale che segna un’epoca, ben al di là delle varie ristrettezze della “politica politicante”.

E tuttavia, quali che saranno le effettive determinazioni in uscita dal laborioso itinerario della decretazione delegata, si può già indicare qualche “paletto”, ponendosi più modestamente dal punto di vista delle istituzioni scolastiche autonome.

Lo stesso modello a titolarità plurima e riorientato alla domanda, pone con la forza della coerenza logica, prima di tutto, e poi con la forza delle ragioni gestionali e produttive, la questione della flessibilità organizzativa.

In questo senso la logica dei “livelli essenziali di prestazione” a confronto con la domanda sociale, dovrebbe più propriamente tradursi in una rigorosa definizione dei primi in termini di “terminalità” (risultati che occorre garantire) piuttosto che (anche) in esercizi “tecnici” (come tali interpretabili secondo varie “scuole di pensiero”) circa i “processi” necessari a raggiungere tali risultati.

Definite le “terminalità” bisognerebbe avere il coraggio di lasciare la determinazione dei percorsi e la organizzazione delle risorse alle istituzioni scolastiche autonome che sono le titolari immediate della “produzione del servizio” e coloro che rispondono immediatamente e direttamente ai cittadini. Questo, almeno, appare a chi scrive, l’itinerario coerente con quella ispirazione.

Un itinerario da percorrere certamente con realismo e gradualità. Ma il realismo del percorso è altra cosa dall’offuscarne la direzione.

Bisogna dunque segnalare la strada con robuste immissioni di flessibilità organizzativa, sia per quanto attiene a tempi e spazi del lavoro scolastico, sia per quanto attiene a organici e risorse. Ed è prima di tutto questione di “padronanza” gestionale e non di “quantità”. (Anzi chi scrive è convinto che in certi casi sia addirittura possibile e opportuno “scambiare” quantità per flessibilità gestionale, e che convenga negoziare il “risparmio”, al quale richiama una intera stagione politico-sociale, con l’aumento della autonomia organizzativa).

Per esempio, il decadere delle prospettive di “Organico funzionale” (dei suoi principi, non dei “divisori” specifici, che possono essere negoziati..) proprio nella scuola media, non sembra andare in tale direzione, ancora più marcatamente che non alcune “limitazioni quantitative” dell’organico stesso.

Le architetture

L’ultimo passo di questo itinerario di riflessione riguarda, come indicato in premessa, la/le domande circa le architetture di sistema, la loro pertinenza e congruità sia rispetto ai problemi di fondo (che si è cercato di esplorare) sia rispetto alla tipologia di risposte (e se ne è offerto un approccio critico indicando approfondimenti) che si delineano nella Riforma.

Nella riflessione corrente, che si sta sviluppando nelle scuole medie, l’attenzione all’architettura non pare particolarmente finalizzata: in fondo - paiono dire molti docenti - erano tre anni, rimangono tali.... Piuttosto è il capitolo sulla “definizione delle prestazioni essenziali” che preoccupa per i suoi risvolti di possibili contrazioni del servizio rispetto alle attuali.

Oltre naturalmente ad alcuni interrogativi circa una lettura di “precocizzazione” delle scelte per i percorsi successivi, in particolare per quello della Formazione Professionale consolidato come “seconda via” (ma qui sono in agguato possibili “scambi delle parti” visto che in uscita dalla Scuola Media attuale la gran parte dei ragazzi viene “consigliata” di proseguire negli indirizzi tecnico professionali...)

La questione dell’architettura merita invece uno sguardo più attento, anche in considerazione proprio di quest’ultimo elemento.

Come si sa la proposta articola il triennio della Media in un primo biennio, distinguendolo, per organizzazione interna e significato dal terzo e ultimo anno. In gergo il triennio è un 2+1.

Questa articolazione, se si pensa che al termine della Media la scelta di indirizzo per una formazione che comunque dovrà proseguire fino al 18esimo anno diventa fondamentale per la biografia di ciascun ragazzo, sembra avere una sua coerenza: quell’ultimo anno deve accentuare le caratteristiche orientative e di “screening” delle competenze, per dare fondamento alla scelta successiva. (indicare tale coerenza di impianto è evidentemente altra cosa che condividere l’elemento di precocizzazione della scelta...).

Ma se si prende in esame quello che viene chiamato il “primo ciclo” (Elementare e Media), gli otto anni che lo costituiscono sono articolati in un primo anno, seguito da due bienni per l’elementare, seguiti da un biennio e infine da un ultimo anno della media: 1+2+2+2+1.

Se si prende in esame quanto già affermato a proposito del “dettaglio” del 15 anno di età che, non ostante l’abrogazione della Legge 9/99 si segnala comunque come un punto di svolta nella “storia formativa” di un giovane (prima “deve” stare in formazione, dopo “non può” non essere anche in formazione almeno fino a 18 anni), anche senza declinare la categoria dell’obbligo secondo vecchi paradigmi, ci si propone comunque sotto il profilo della definizione e gestione di un percorso formativo una sorta di “ciclo latente”. In numeri: 1+2+2+2+1+1.

Nella “gestione” di tale percorso entrano le competenze di tre ordini di scuola (Elementare, secondaria di I° grado, secondaria di II° grado) ed eventualmente un terzo soggetto che è il sistema di Formazione Professionale di titolarità regionale.

Questi soggetti non possono non operare in modo integrato, sia per il corpo dei tre bienni in successione, sia per gli ultimi due anni dislocati tra la media e il ciclo successivo, se le affermazioni pure contenute nell’ipotesi di riforma, circa intercomunicabilità dei percorsi, certificazione delle competenze, costruzione del portfolio individuale dello studente, sono da assumere come “principi ordinatori della prassi” del curriculum stesso.

Se prescindiamo in via ipotetica da tutte le questioni già affrontate circa le logiche sottese alle cesure di ordinamento (i gradi di scuola) appare del tutto evidente che l’architettura del primo ciclo sia descrivibile come un corpo centrale di tre bienni con due anni, uno a monte e uno a valle, con forte significato di “transizione” (in ingresso dell’elementare e in uscita dalla media).

A chi scrive ciò ricorda molto, a parte le sfasature di età, l’ipotesi di un primo ciclo di sei anni che era contenuta nel primissimo documento OCSE che fu redatto su commissione dell’allora Ministro Berlinguer...

In quel modello le funzioni “orientative” di indirizzamento verso le diverse alternative dell’istruzione, della formazione professionale, dell’alternanza scuola lavoro, erano nettamente inserite nel secondo ciclo (sempre di sei anni) e a partire dal suo primo biennio. Non tenendo conto della sfasatura di età, ciò era previsto anche per la Legge 9/99 dell’obbligo scolastico a 15 anni e da tutto il corredo normativo che la circondava, che ha assestato i principi della formazione a 18 anni e che la stessa Legge Delega riconosce, anche abrogando la Legge 9/99, nonché nella Legge 30 (il 7+5) anch’essa abrogata

Se invece teniamo conto delle sfasature di età, quelle “funzioni orientative” nel modello di riforma attuale stanno a cavallo dei due cicli, e sono anticipate di un anno. Per la struttura che assume il secondo ciclo, quelle medesime funzioni orientative dislocate sul 15esimo anno di età potranno essere svolte anche dal terzo soggetto della Formazione Professionale.

Se il comportamento sociale mantiene il trend del passato, per la maggior parte dei ragazzi il 15esimo anno di formazione sarà nella scuola (almeno per gli anni prossimi venturi), ed il problema reale per la scuola sarà comunque “come si organizza un percorso formativo da 6 a 15 anni che metta in grado lo studente di operare al meglio le scelte relative al secondo ciclo in tutta la sua articolazione di opportunità?”.

Naturalmente è sempre possibile una risposta residuale: ciascuno nel suo comparto farà il lavoro suo.... Ma questa sarebbe una singolare risposta “riformatrice”, qualunque sia l’architettura della riforma.

In oltre, in uno scenario di comportamento sociale che veda le famiglie accedere massicciamente alla opportunità di anticipare l’ingresso alla elementare al quinto anno di età, la questione si complessifica alquanto, sempre sotto il profilo della gestione formativa (riempire di percorsi formativi le architetture ordinamentali).

Rimanendo fermo il vincolo dei 15 anni per l’ingresso al lavoro (legislazione del lavoro, che condiziona implicitamente quella scolastica) le funzioni che oggi sottolineiamo come necessarie nella formazione fino a quell’anno di età, si addentrerebbero più ancora nel secondo ciclo,

simulando ancora più da vicino la situazione prefigurata nella già citata proposta OCSE (6+6), fatto salvo appunto lo scarto di età.

Tra l'altro, in questo scenario, quell'anno di transizione in ingresso posto prima dei due bienni dell'elementare acquisirebbe un particolare e funzionale valore, facendo risaltare ancor più il corpo dei tre bienni in successione.

Non entriamo in questo contesto nella problematica dell'anticipo (o degli anticipi), ma è certo che in questo "gioco delle architetture" ritrovare le connessioni e le coerenze è assai problematico. Ciò che è evidente è che la scuola Media si trovi, in quel gioco, in posizione assai scomoda, per situarsi coerentemente nell'edificio.

Chi scrive non è un appassionato in quel gioco delle formazioni delle cadenze curriculari: se ne riporta traccia solo perché, più ampiamente, ci si è sforzati di analizzare nodi problematici di contenuto e di ispirazione dei percorsi formativi.

Ma anche su questo terreno la collocazione della Scuola Media corre il rischio di rimanere contraddittoriamente irrisolta.

Si indicano gli estremi di quella contraddizione come altrettanti terreni di approfondimento e di proposta.

1. Il primo elemento contraddittorio (sempre rispetto alla questione "architetture") è quello costituito dal fatto che essa sia inserita nel primo ciclo, (un ciclo lungo di 8 anni) per il quale lo stesso fatto di concludersi con un Esame di Stato (e con una prova nazionale) indica un significato sanzionato o sanzionabile socialmente. E dunque una potenziale "unità" di funzione sociale.

Per contro entro tale ciclo lungo viene posta (mantenuta nella sua collocazione tradizionale) la cesura ordinamentale della secondarietà che evoca altro significato e ragione sociale.

Rischio di significati contraddittori o non univoci da un lato, ma anche una irrisolta connessione con l'esperienza "gestionale" ormai generalizzata degli Istituti comprensivi.

All'insegna di tale contraddizione il primo ciclo di otto anni rischia di essere congiuntamente "troppo lungo" (tutte le problematiche "pedagogiche" e non "ordinamentali" con le quali ci si è misurati nei paragrafi precedenti a proposito di secondarietà, discontinuità, ecc... potrebbero essere dislocate in una "economia curricolare" più breve): e insieme "troppo breve" sia per la cesura che lo attraversa, sia per contenere la problematica orientativa, di indirizzamento, valorizzazione delle competenze e delle inclinazioni, rispetto ad una transizione verso il ciclo successivo che ha i connotati della formazione fino a 18 anni e la articolazione proposta.

Tutte le considerazioni precedenti stanno come altrettante specificazioni e corollari di tale contraddizione (effetti dell'anticipo, questione dell'"obbligo implicito" ecc..)

2. Il secondo elemento è costituito dalla collocazione che si propone alla Scuola Media rispetto allo sviluppo successivo della formazione.

Il diritto alla formazione fino al 18esimo anno, comunque articolato, e quello che abbiamo indicato come "obbligo implicito" al 15esimo anno, non possono non riflettersi a ritroso, nel generare i significati, il ruolo, la funzione sociale, la "ragione sociale" di questo segmento di formazione e nel confrontarsi con i significati tradizionali.

In particolare la questione della "piattaforma" di saperi e significati che le scuole della Repubblica assicurano ai cittadini (che è anche ma non solo la questione delle "prestazioni essenziali") interroga la formazione per la fascia di età 11-14 in termini tali che risulta assai complesso rispondervi se ad essa si fa coincidere un "ordinamento particolare".

Si rischia una forte parzialità sia nelle connessioni verso le età inferiori, sia verso quelle superiori.

Come si è più volte affermato, un conto è proporsi il compito di affrontare al meglio il carattere di "transizione" di quelle età sotto il profilo pedagogico e psicologico, un conto è porre a monte e a valle di esso due cesure ordinamentali che diano a quella "transizione" un inevitabile valore normativo e imperativo.

Sotto questo profilo infine è evidente il rischio (certo non obbligato, ma pericolosamente consistente) che, avvalorando la implicita funzione “normativo imperativa” degli involucri ordinamentali, assestandosi su quelli tradizionali, si inneschi una visione tutto sommato “conservativa” della Riforma.

E questo è, evidentemente, il rischio più grande, per qualsiasi riforma.

Quello tracciato non è certo un “parere” sulla Legge delega di Riforma della scuola e neppure sulle indicazioni che prefigurano almeno in parte l’ispirazione della successiva decretazione Delegata. Si è preso in esame il solo segmento della Scuola Media per tentare un approccio di riflessione che indichi almeno un “metodo”.

Ripercorrere sempre l’itinerario che va dai problemi e dalle loro radici alle soluzioni proposte, invece che, partendo da queste ultime, e dalle loro rilevanze contingentemente politiche, dimenticarsi spesso dei primi.

Quale occasione migliore, del resto, di quella costituita da una proposta di riforma complessiva (oggi una Legge, sia pure con il carattere della Delega e dunque da riverificare negli atti legislativi successivi), per procedere ad un esauriente processo “falsificazione” delle proprie posizioni, nuove o vecchie che siano?

Tanto più che, come professionisti della scuola, sappiamo che il nostro lavoro, nelle sue concrete determinazioni quotidiane, si misura sempre con uno spessore problematico che, come già affermato più volte, viene “prima, dopo e non ostante” la norma.

Essa è buona o cattiva (più spesso un mix di entrambe le cose) pertinente o meno, utile o meno, per come “parla” a quel lavoro molecolare e per ciò che “dice” di esso e ad esso.

Ma mi pare che quel metodo di “falsificazione” sia ancora più prezioso in una fase nella quale il panorama dei soggetti chiamati a decidere, governare e gestire nella e per la scuola si arricchisce di protagonisti nuovi e che spesso non hanno grandi “tradizioni” sul campo.

Bisognerà ricorrere ampiamente allo “scavo” alla radice dei problemi, in tutta la lunga fase della decretazione delegata, e con quella pluralità di interlocutori.