CAPITOLO SECONDO

# UNA LETTURA DELLE PROPOSTE CONTENUTE NELLA DELEGA DEL GOVERNO IN MATERIA DI RIFORMA DELLA SCUOLA

Michele Colasanto*

## 1. QUALCHE CENNO INTRODUTTIVO

Ancora una volta la scuola italiana si trova al bivio di una riforma, secondo un copione peraltro non nuovo: si perviene ad un'ipotesi; questa ipotesi si traduce in un atto normativo (si ricordi anche la legge Jervolino), ma poi le dinamiche politico-elettorali rimettono tutto in discussione.

È bene ricordare il contesto in cui si trova ad operare il governo Berlusconi, e in particolare l'attuale Ministro dell'istruzione, nonché delle università e della ricerca scientifica, Moratti, perché non c'è dubbio che tale contesto reclama decisioni ormai definitive, e il più possibile rapide, anche se non è dato prevedere, ancora una volta, come agiranno i condizionamenti delle forze che operano in Parlamento, e che si caratterizzano oggi come ieri (e, verrebbe da dire, l'altro ieri) per fratture che seguono linee di forza orizzontali, che attraversano in varia misura e intensità tanto i partiti dell'attuale maggioranza quanto quelli dell'opposizione.

In queste condizioni il ricorso alla delega ha più di una giustificazione, anche se va incontro al rischio di acuire le ragioni di dissenso, se non altro per ragioni di principio che sicuramente verranno fatte valere sia dalle parti sociali – e segnatamente dai sindacati dei lavoratori – sia dalle opposizioni parlamentari. D'altra parte, è vero che il nostro paese presenta più di un'anomalia rispetto al problema della riforma della scuola, se è vero che in diverse altre esperienze questo è stato un tipico intervento *bipartisan*, che mostra un approccio al problema meno segnato da ragioni di partito o ideologiche. Per dovere di cronaca, va detto che l'avvio del processo di "riforma della riforma", con l'accantonamento della legge 30/2000 (Berlinguer-De Mauro) e l'istituzione di un Gruppo ristretto di lavoro presieduto dal prof. Giuseppe Bertagna, appariva segnato dalla consapevolezza che una riforma come quella della scuola aveva – ed ha – bisogno della più ampia condivisione: non a caso il mandato affidato al Gruppo ristretto contemplava, accanto ad «una complessiva riflessione sull'intero sistema di istruzione» e alla individuazione di «concreti riscontri» per un «nuovo piano», anche un preciso riferimento alla legge 30/2000 (per le «eventuali modifiche da apportare»).

Le nove raccomandazioni[1] affidate al medesimo gruppo ristretto sono state fatte oggetto di appositi *workshop* con esponenti della cultura, dell'università, dell'associazionismo operante in

---

* Pro-Rettore dell'Università Cattolica di Milano.

[1] Le ricordo:

«1) ribadire il principio che il sistema di istruzione e di formazione del Paese è al servizio della società e del progresso economico se e solo se è primariamente al servizio della persona di ciascuno e mira al massimo sviluppo possibile delle capacità di tutti; in questa prospettiva va collocato l'obbligo di 12 anni di istruzione e/o di formazione per tutti;

2) valorizzare ulteriormente il ruolo e la funzione educativi della scuola dell'infanzia valutando "se e in quale modo considerare la frequenza della scuola dell'infanzia triennale, che resta non obbligatoria e curricolarmente unitaria, come possibile credito ai fini del soddisfacimento di almeno un anno dei 12 di istruzione e/o formazione obbligatoria"; ciò anche allo scopo di non lasciare "minori" sul piano della qualità della formazione iniziale e della successiva carriera i docenti che insegnano in questo grado di scuola;

3) ipotizzare un'articolazione unitaria della scuola dai 6 ai 14 che avvalori le specificità delle età evolutive della fanciullezza e della preadolescenza sul piano degli ordinamenti, del piano degli studi e dell'organizzazione del servizio; ciò significa promuovere, nella cornice ordinamentale della scuola primaria quinquennale e della secondaria di I grado triennale, un piano degli studi unitario, continuo e progressivo organizzato in cicli biennali, dove si realizzi un più efficace raccordo tra l'ultimo anno della scuola primaria e il primo della secondaria di I grado e, nondimeno, tra l'ultimo biennio della scuola secondaria di I grado e gli studi liceali o professionali successivi, al fine di stimolare una spinta qualitativa verso l'alto dell'intero sistema di istruzione e di formazione;

4) eliminare la cosiddetta "onda anomala" determinata dall'attuazione della legge 30 per i gravi problemi che essa solleva anzitutto sul piano educativo e metodologico, per gli alunni, le famiglie ed i docenti, e, in secondo luogo, a livello organizzativo, edilizio, finanziario, anche per lo Stato e gli Enti locali;

campo scolastico, nonché di una vasta consultazione scritta delle parti sociali così come del mondo associativo e dei tanti soggetti istituzionali interessati ai problemi della riforma. Un sondaggio, statisticamente rappresentativo di insegnanti, genitori e studenti, ha fornito ulteriori indicazioni circa le nove raccomandazioni del ministro, mentre gli Stati generali della scuola hanno concluso la fase consultiva potendo disporre per il dibattito, dei rapporti conclusivi del Gruppo ristretto di lavoro e delle proposte contenute in tali rapporti. La mediazione successivamente intervenuta ha modificato in più punti le proposte ricordate, così che appare poco utile qui richiamarle.

Il punto di partenza per la riforma, allo stato attuale, è la delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione.

Da questa delega, si possono inferire soprattutto elementi di carattere ordinamentale ed è pertanto su questi che è possibile fermare, allo stato attuale, l'attenzione, in una prospettiva che, per essere costruttiva, non può limitarsi al piano meramente analitico (una delega è necessariamente indicativa, al di là delle ovvie opzioni di fondo che essa contiene), ma deve cercare di concentrarsi piuttosto su alcune fondamentali chiavi di lettura.

## 2. Una premessa indispensabile

I processi di riforma della scuola si focalizzano, pressoché costantemente, nella loro fase iniziale, sul problema dell'ordinamento.

Così è avvenuto di recente anche nel nostro paese, prima con la legge 30/2000 (Berlinguer - De Mauro) e oggi con la delega già richiamata.

La discussione si concentra così sulle modifiche dell'ordinamento in atto o sulle differenze tra una proposta e l'altra, a partire comunque dall'esistente.

La critica più comune a questo modo di procedere sta nella non contestuale attenzione posta ai problemi di "contenuto", che si presuppongono non indifferenti rispetto alle soluzioni di natura ordinamentale.

Per diversi aspetti ciò è condivisibile, ma il problema vero è in realtà *la presenza o l'assenza di una strategia sufficientemente precisa e avvertita dalla quale far dipendere la soluzione da dare sia ai problemi di natura ordinamentale sia a quelli di natura cognitivo-pedagogica.*

In particolare il fatto che non si dia una tale strategia, in grado di articolarsi in finalità e obiettivi, è determinante poiché, come da tempo insegnano gli studi sulle organizzazioni, tra strategia stessa e queste ultime esiste un rapporto tendenzialmente univoco: non c'è un'organizzazione "buona" per tutte le strategie.

D'altra parte, l'assenza di queste ultime, indipendentemente dagli investimenti effettuati, ha determinato e determina in tutti i sistemi di istruzione una situazione nota, come quella sperimentata nel nostro paese già prima della riforma Gentile: «La nostra scuola si era ridotta a una spregiata fucina di diplomi di cui tutti facevano strame, dai ministri ai bidelli […] erano venute meno le prime

---

5) progettare una scuola secondaria superiore di elevata qualità culturale ed educativa, prevedendo anche la possibilità di completarla con eventuali anni di specializzazione non universitaria;
6) identificare la natura pedagogica, l'identità curricolare e la fisionomia istituzionale di un percorso graduale e continuo di istruzione/formazione secondaria e superiore parallelo a quello di istruzione secondaria e superiore, dai 14 ai 21 anni, con esso integrato a livello di funzioni di sistema e ad esso pari in dignità culturale ed educativa, abilitato a rilasciare tre titoli di studio corrispondenti a standard nazionali concertati in sede nazionale (qualifica, diploma di formazione secondario, diploma professionale superiore);
7) predisporre piani di studio/standard nazionali obbligatori che, mentre rispettano forma e sostanza dell'art. 8 del D.P.R. 275 e delle altre leggi ordinarie e costituzionali in materia, consentano più di ora sia percorsi e completamenti personalizzati da parte delle famiglie e degli studenti, sia una maggiore verifica comparativa nazionale dei risultati;
8) dar corso ai punti precedenti avvalorando l'autonomia degli istituti del sistema di istruzione e di formazione, facendo sempre prevalere, sia sul piano delle verifiche dell'apprendimento sia su quello del soddisfacimento dell'obbligo per tutti i giovani di 12 di istruzione/formazione, i vincoli di risultato su quelli procedurali e di percorso;
9) prevedere linee di formazione iniziale degli insegnanti in relazione ai cicli scolastici e di formazione professionale ipotizzati». (*Il mandato del Ministro*, in "Annali dell'Istruzione", 2001, *1/2*, pp.3-4).

condizioni di ogni magistero didattico: la reale superiorità intellettuale e morale degli insegnanti, il raccoglimento, l'ordine, la disciplina»[2].

È da qui dunque, dalla individuazione di una strategia, che conviene avviare una riflessione sulla riforma dei sistemi scolastici, per individuare ipotesi di lavoro e soluzioni, a fronte tra l'altro di una proposta normativa (la delega al governo) che per sua natura va ridefinita e implementata rispetto ai diversi livelli dell'ordinamento ivi delineati.

## 3. Il rovesciamento di prospettiva: l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita

Gli orientamenti internazionali spingono a riorientare l'intera realtà dei processi di istruzione verso la formazione lungo tutto l'arco della vita, o per essere più precisi, verso *l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita*, assumendo dunque la centralità del soggetto in formazione come variabile indipendente, rispetto alla quale ricostruire l'intera offerta di istruzione. Sul piano pedagogico-didattico è un rovesciamento di prospettiva; ma anche su quello ordinamentale significa tentare di ricondurre comunque alla discussione propriamente educativo-formativa ogni preoccupazione di natura funzionale, pur legittima, come quella legata al miglioramento del rapporto tra scuola e mercato del lavoro.

Vuol dire anche che ogni opzione è di per sé legittima (oltre, in particolare, la dicotomia formazione generale/formazione professionale) se consente di acquisire quelle capacità, conoscenze ed anche motivazioni che sono condizioni ai fini della possibilità di avvalersi di opportunità formative lungo tutto l'arco della propria esistenza.

Questo insieme di capacità, conoscenze e motivazioni (che si estendono agli orientamenti di valore), si traduce in *occupabilità, cittadinanza* e più ampiamente in *autonomia della persona* laddove:

a) il primo termine ripropone il tema del rapporto tra istruzione e formazione da un lato, e dall'altro occupazione;
b) il secondo richiama la relazione tra istruzione e formazione e acquisizione delle competenze che consentono di partecipare attivamente alla vita (e alla regolazione) di una società complessa a carattere cognitivo (per la densità di informazioni e innovazioni scientifico-tecnologiche che la caratterizzano);
c) il terzo termine può essere considerato una sintesi dei primi due, ma con un valore aggiunto (se così si può dire) costituito dalla capacità di produrre senso e valore, legare insieme progetti di vita e progetti di professione.

Acquisire qualità di classe dirigente può essere considerata una estensione della cittadinanza, che comunque deve poter fare riferimento ad alcuni saperi minimi (quali quelli previsti nel rapporto Cresson sulla società cognitiva).

Per altro verso, il produrre senso e valore è legato al tema della *identità*, che a sua volta presuppone *appartenenza*, nello spazio ma anche nel tempo (la memoria, la storia).

L'intreccio tra scelte pedagogiche e ordinamento torna a proporsi come inevitabile, ma non impedisce di formulare alcuni obiettivi specifici rispetto al quadro di finalità che appare delineato, in grado di orientare la (ri)costruzione dell'offerta formativa iniziale (o formazione *formale*), oggetto specifico di questa riflessione e che, si ricorda, in una prospettiva sistemica si affianca e deve interagire con la formazione *non formale* (soprattutto continua, di aggiornamento e riqualificazione professionale) e con la formazione *informale* (i media, l'ambiente, ….).

## 4. Una scuola di "successo"

Un primo gruppo di obiettivi può essere ricondotto al problema del *successo* dei processi di istruzione e formazione che va misurato rispetto ad una serie di indicatori, ma che sul piano ordi-

---

[2] E. Codignola, *Il problema della nostra scuola media*, 1919, citato in M. Reguzzoni, *Riforma della scuola in Italia*, F. Angeli, Milano 2000.

namentale chiama in causa in primo luogo *la capacità di offrire percorsi formativi in grado di consentire tassi elevati di partecipazione scolastica per un tempo di formazione sufficientemente lungo e al tempo stesso di qualità adeguata per il conseguimento di specifici standard cognitivi*.

L'esperienza internazionale, per quanto non omogenea, suggerisce di portare *ad almeno dodici anni complessivi* la durata della formazione iniziale, superando peraltro la nozione di obbligo scolastico, a favore di un diritto che può essere esercitato anche in percorsi non necessariamente scolastici.

È questa un'acquisizione importante, che consente di per sé di rimuovere quello che è stato da vent'anni a questa parte una sorta di blocco insuperabile per ogni tentativo di riforma: la "spendibilità" della formazione professionale ai fini di un obbligo scolastico che si riteneva dovesse arrivare ad almeno sedici anni d'età.

La mediazione della proposta Berlinguer - De Mauro si realizzava su di un obbligo scolastico a quindici anni, su cui innestare un obbligo formativo per tutti i giovani fino a diciotto anni, agganciandosi così alla prevalente media europea e salvando al tempo stesso la quinquennalità (formale) della secondaria superiore e però riducendo a sette anni il ciclo iniziale di base.

Se si ritiene peraltro che la scansione dei cicli, per rispettare il processo evolutivo del bambino e dell'adolescente, richiede in realtà una struttura ordinamentale che salvaguardi la specificità del segmento della "vecchia" scuola media o secondaria di primo grado (come peraltro sembra verificarsi in più di un'esperienza europea), non è dato di immaginare una terminalità della secondaria a diciotto anni, a meno, anche questo è noto, di anticipare l'inizio della scuola a 5 anni[3] oppure ridurre di un anno il percorso secondario di secondo grado. Questa in particolare (la riduzione della secondaria di secondo grado a quattro anni) era stata, come si ricorderà, la proposta iniziale del gruppo di lavoro ristretto presieduto dal Prof. Bertagna: proposta avversata, per la preoccupazione di una caduta di qualità delle medie superiori sulla base, tra l'altro, della (discutibile) considerazione che il tempo di formazione è correlato con la sua qualità.

Si pone comunque, anche nell'opzione di cinque anni, un problema di scansione tra e all'interno dei cicli, in particolare tra e nella istruzione secondaria di primo grado e quella di secondo.

## 5. Quando scegliere?

Il successo formativo è indubbiamente legato alla scelta del momento in cui avviene l'opzione per il tipo di secondaria di secondo grado e di quello in cui avviene l'opzione per l'uscita sul mercato del lavoro, o verso un prolungamento dell'esperienza formativa.

Nel primo caso la discussione si concentra di solito sulla dimensione anagrafica (quattordici, quindici, sedici anni) e nel secondo caso sulle modalità (esame di stato, raccordo con l'università od esperienze formative post-diploma, entrata nel mercato del lavoro).

In realtà la scelta del percorso formativo al termine della scuola di base è legata alla *qualità* di quest'ultima, e alla *consapevolezza che i giovani e le loro famiglie hanno delle conseguenze che dalla scelta stessa discendono*. Del resto la situazione nei diversi paesi si presenta differenziata, e se, da un lato, ritardare il momento dell'opzione anche oltre la scuola di base può dare più tempo per acquisire informazioni e maturare convinzioni, dall'altro va ammesso che l'ipotesi di un biennio orientativo all'interno di un percorso di secondaria di secondo grado può risolversi in una semplice moratoria e in una riduzione di fatto di tale percorso a tre anni, con un effetto perverso rispetto ai risultati attesi.

La proposta Moratti si propone esplicitamente di contrastare questo rischio, e ha il merito di porre con più chiarezza che in altre proposte il problema delle modalità di uscita, con l'ultimo anno in particolare definito come caratterizzante rispetto alle diverse opzioni possibili.

Tuttavia non va sottovalutato l'altro problema che sottostà allo spostamento in avanti dell'obbligo scolastico: quello dell'acquisizione dei *saperi minimi di cittadinanza*, ciò che ogni per-

---

[3] O capitalizzare parte o tutta la scuola dell'infanzia attraverso il riconoscimento di un credito di un anno, soluzione questa che si presta a qualche ambiguità e soprattutto non è parsa avere sufficiente consenso almeno nel nostro paese.

sona deve possedere per affrontare quei percorsi che presuppongono già, per alcuni tratti fondamentali, il proprio progetto di lavoro (e di vita).

Si può ammettere, nella prospettiva di un diritto-dovere di formazione per almeno dodici anni, di fissare il momento della scelta dei percorsi di secondaria di secondo grado (istruzione o formazione) al termine di una scuola di base che termina a quattordici anni.

Ma tale scelta deve essere, almeno nei primi anni, effettivamente *reversibile*, e soprattutto deve poter contare sull'acquisizione di quei saperi di cittadinanza di cui si è accennato, i quali, probabilmente, vanno distribuiti in ogni caso, al di là di ogni ipotesi ordinamentale, tra i quattordici e i sedici anni almeno, attraverso la definizione di uno zoccolo comune di competenze cognitive e relazionali.

## 6. La differenziazione dei percorsi

Una delle modalità principali – sotto il profilo ordinamentale soprattutto – con cui si ritiene di poter assicurare il successo formativo è quella di *differenziare l'offerta formativa*. In verità rispetto a questa modalità gioca non poco, nei processi di riforma, il problema di un riequilibrio tra percorsi di tipo liceale, tradizionalmente non professionalizzanti, e percorsi esplicitamente orientati alla preparazione al lavoro. Questa tra l'altro era stata una delle principali indicazioni del Rapporto OCSE del 1999 sulle politiche di istruzione in Italia.

In tale assunto è implicita spesso l'accettazione di una logica funzionale rispetto ai fabbisogni del sistema produttivo, che però alla fine non sembra esercitare un ruolo determinante:

- se è vero che l'ipotesi di una scuola eguale per tutti (nel modello *comprehensive*) non ha retto, laddove è stato sperimentato, sotto il profilo del successo formativo;
- se è vero che l'apprendimento non può essere pensato in termini standardizzati e che si può ammettere, secondo un linguaggio forse non del tutto appropriato, ma d'uso comune ormai in materia di riforma, che vi siano *processi di istruzione e processi di formazione.*

In termini epistemologici – come è stato ricordato nel rapporto di sintesi del Gruppo di lavoro ristretto già citato – si può ritenere che il fine prioritario dell'istruzione, la sua differenza specifica «possa collocarsi nel *conoscere*, nel *teorizzare*; avrebbe a che fare con le idee e con le relazioni intellettuali formali tra le conoscenze. La formazione, invece, avrebbe più a che fare col *produrre*, con l'*operare*, con il *costruire*: immettere le idee (le conoscenze) nella realtà, mediante apposite operazioni di progettazione e di trasformazione che diventano poi pratiche professionali esperte; potremmo dire trasformare stati ideali in stati reali»[4].

Per l'altro verso, però, istruzione e formazione sono anche due processi unitari e sempre integrati. «L'unità e l'integrazione derivano loro da due circostanze. Anzitutto, perché non si può conoscere senza produrre, operare e costruire, e viceversa. Nessuno è in grado di elaborare *theorìa* senza *téchne*, e nessuno può produrre nulla se non concepisce idee e non ha conoscenze da concretizzare. In secondo luogo, perché ambedue i processi sono chiamati ad essere educativi, nel senso che l'uno e l'altro sono invitati a promuovere nel modo più integrato, armonico, simultaneo e progressivo possibile tutte le dimensioni della personalità di ciascuno, non soltanto una di esse»[5].

Sotto il profilo ordinamentale, questo significa (per riprendere ancora quanto affermato nel rapporto del Gruppo ristretto di lavoro):

- *la disponibilità di un sistema educativo nel quale esistano e si intersechino percorsi di istruzione e percorsi di formazione, ambedue a livello secondario e superiore;*
- *la necessità che la costruzione di un sistema di questo genere vada fatta tenendo fermo il principio che essa deve essere il risultato di una collaborazione e di un interscambio ben definiti e non ibridi,* ciascuno dei quali abbia cioè un profilo chiaro e una missione riconoscibile;

---

[4] *Rapporto del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con D.M. N.672 del 18 luglio 2001*, in "Annali dell'Istruzione", 2001, *1/2*, p.57.
[5] *Ibidem*, p.22.

Per quanto riguarda il sistema dell'istruzione questo, ovviamente, non è un problema, viste la sua storia e la sua tradizione e considerata la funzione che gli è stata sempre riconosciuta. Diverso è il discorso relativo al sistema di formazione, che è da ricostruire e da consolidare, in quanto in Italia l'istruzione tecnica e professionale (e ancora più la formazione professionale) non sempre hanno potuto contare su di una identità precisa.

Il primo obiettivo che ci si deve proporre è dunque di dare senso specifico e dignità culturale propria a questo percorso di formazione, sottolineando non soltanto il suo valore intrinseco, ma anche il contributo che la sua presenza può dare all'innalzamento del livello e della qualità anche dell'istruzione scolastica. Quest'ultima in Italia risulta caratterizzata, e spesso compromessa nella sua efficacia, dalla scarsa attenzione all'esigenza di tenere conto di una *dimensione operativa* del sapere, che occorre distinguere, sul piano concettuale e pratico, dalla *terminalità* del sapere medesimo, cioè dalla sua finalizzazione alla capacità di svolgere uno specifico lavoro o di esercitare una determinata professione.

La traduzione sul piano ordinamentale di questa opzione di fondo ammette declinazioni diverse, a partire da una lettura a torto o a ragione di tipo dicotomico (duale) dei percorsi di istruzione e di formazione.

Di fatto, l'esperienza italiana si presterebbe di più ad una lettura (e a una scelta) di tipo *plurale*, con un ventaglio che dai licei passi alla stessa formazione professionale (i corsi regionali e l'apprendistato), valorizzando però le peculiarità degli attuali istituti tecnici, apprezzati in modo particolare dalle imprese.

In ogni caso, dentro e tra i diversi possibili "contenitori", l'ordinamento va attuato secondo almeno tre principi:

a) la coerenza strategica,
b) la simmetria (pari dignità)
c) l'integrazione.

*a) La coerenza strategica*

La coerenza, se rapportata alla finalità fondamentale di insegnare (imparare) ad apprendere, si traduce nella necessità di costruire *curricula* che consentano prioritariamente l'acquisizione di un metodo di studio e di lavoro. Questo risultato si consegue più approfondendo determinati saperi che non attraverso uno sventagliamento di (troppi) obiettivi cognitivi e/o relazionali. Ecco perché si può assentire circa l'ipotesi di contenere il numero dei licei; e, per quanto riguarda l'istruzione e la formazione professionale, definire competenze rispetto a pochi e precisi livelli professionali trasversali alle varie aree produttive piuttosto che a profili occupazionali specifici che diventerebbero necessariamente troppi.

A questo proposito, per tornare ancora sia pure indicativamente, alle proposte del Gruppo ristretto di lavoro, una tipologia possibile è quella che prevede:

- *percorsi triennali mirati* che portano al conseguimento di una qualifica professionale che rende possibile un inserimento nel mondo del lavoro senza ulteriori fasi di formazione; dal percorso mirato si può proseguire successivamente in modo diretto al percorso di specializzazione corrispondente, mentre per proseguire negli altri percorsi è necessario frequentare un modulo integrativo; si tratta di percorsi che si dovranno intrecciare fortemente con il contesto locale e nei quali dovranno trovare maggiormente espressione le specificità regionali;
- *percorsi triennali polivalenti* (3 anni), che portano al conseguimento di una qualifica professionale a banda più larga; dal percorso di formazione polivalente si può accedere a tutti i percorsi di specializzazione previsti nel settore;
- *percorsi annuali di specializzazione* che permettono di conseguire un titolo di specialista nel settore già approfondito con la qualifica e che possono avere lo stesso valore del diploma; con questo titolo è possibile, oltre che l'uscita nel mondo del lavoro, proseguire nei percorsi corrispondenti della formazione superiore o quinquennali;

- *percorsi quadriennali di tecnico polivalente* che portano al conseguimento del diploma; con questo diploma è possibile, oltre che l'uscita nel mondo del lavoro, proseguire nei percorsi corrispondenti (con una banda più larga) della formazione superiore.

In questo senso è importante ribadire un'opzione che appare specifica della proposta Moratti: l'istituzione di un sistema di formazione professionale superiore.
Questo della formazione professionale superiore è però nel nostro paese ancora un'ipotesi. Esiste, ed anzi è stato teorizzato, un percorso non irrilevante di costruzione di una Formazione Integrata Superiore, di cui la parte più significativa e innovativa è data dall'IFTS (istruzione e formazione tecnica superiore). Ma l'ipotesi che sottostà a questa esperienza è quella di un percorso formativo tendenzialmente breve o almeno integrativo, non competitivo con le nuove lauree triennali. Altra è, come è noto, l'esperienza europea che sotto il termine di istruzione superiore ricomprende sia percorsi accademici, sia percorsi – generalmente di alta professionalizzazione – non accademici e di pari durata.

b) *Simmetria (o pari dignità)*

L'articolazione interna alle diverse vie formative non è però un problema particolarmente difficile da impostare sul piano ordinamentale, se si è attenti all'equilibrio tra esigenze funzionali (occupazionali) e valorizzazione delle capacità e delle attitudini degli allievi. Piuttosto importa assicurare pari dignità o simmetria formativa ai diversi percorsi, il che è reso certamente meno problematico se, accanto ad un sistema di passerelle e crediti per poter passare da un percorso all'altro, si definisce uno zoccolo di saperi di cittadinanza, il più possibile omogeneo, da acquisire a scavalco tra la secondaria di primo grado e quella di secondo grado (compresa soprattutto l'istruzione e la formazione professionale).
Può fare problema invece accettare in partenza dissimetrie non giustificate tra i percorsi liceali e quelli dell'istruzione e della formazione. Questi ultimi di per sé non possono che articolarsi in termini sia temporali che contenutistici in modo variato rispetto, se non altro, ai diversi livelli di professionalità prima indicati. Ma la percezione del venir meno di esperienze come quelle dell'istruzione tecnica porterebbe inevitabilmente uno spostamento della domanda delle famiglie sui licei (è già accaduto in Francia), con un effetto perverso nei confronti degli obiettivi di un riequilibrio dell'offerta formativa nel senso già richiamato.
Ne risulterebbe indebolito lo stesso segmento di formazione superiore non accademico; ne risentirebbe (sotto il profilo, sempre, della domanda sociale) la stessa possibilità di dare soluzione definitiva al problema delle attività formative regionali e dell'apprendistato, uno dei nodi, lo si è già ricordato, di ogni tentativo di riforma degli ultimi decenni.
I giovani, le famiglie, le stesse imprese non utilizzerebbero, se non marginalmente (meglio, residualmente) percorsi formativi che non abbiano una loro, seppure peculiare e differenziata, dignità e spessore istituzionale.
Questo almeno in ambienti come il nostro caratterizzati da una "eccedenza formativa" sia in termini di aspettative, sia di processi reali: basti pensare alle modalità di utilizzo del Fondo sociale europeo.
Il disegno del sistema di costruzione e formazione sarebbe dunque questo: *una pluralità di percorsi, destinati ad assorbire l'attuale obbligo formativo, graduale, ma accomunata dal riconoscimento di una significativa e specifica rilevanza*, dove da un lato si collocano percorsi quinquennali che si ricollegano all'università e alla formazione professionale superiore; e dall'altra vie come l'apprendistato, che con tempi e procedure diverse, consentono l'uscita anticipata sul mercato del lavoro ma anche, a determinate condizioni, lo sbocco almeno verso la formazione superiore.

c) *L'integrazione*

Non sarà certo irrilevante, ai fini di una piena legittimazione dell'intero complesso di opportunità offerte dalla riforma, la predisposizione di dispositivi efficaci (ed agili, non burocratici) ai fini

dell'integrazione tra tali opportunità. Oltre agli accenni fatti, vale la pena ricordare che, come viene precisato anche nel testo della delega al governo:

- va assicurata e assistita la possibilità di cambiare percorso formativo mediante apposite iniziative didattiche, finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata della nuova scelta;
- la frequenza positiva di qualsiasi segmento formativo deve comportare l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti;
- esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi, vanno riconosciuti con specifiche certificazioni di competenze rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative.

Tutto questo di per sé dovrebbe risultare più facile nell'opzione "Moratti" di riportare organicamente, in un unico disegno di riforma, l'istruzione[6] tecnica e professionale "statale" e quella "regionale". Tuttavia si tratta da anni di un terreno di confronto/scontro istituzionale e sindacale. C'è, almeno fino ad oggi, una generalizzata diffidenza dei docenti degli IPS e degli IPSIA a mutare il loro status di dipendenti statali. C'è soprattutto il problema delle attribuzioni di competenze tra governo e regioni, che è fonte continua, anche dopo l'emanazione dei decreti Bassanini, di contenzioso amministrativo (e politico) e che si ripropone in termini ancora più radicali sia oggi con la legge 3/01 sul federalismo, sia in prospettiva con le proposte dell'attuale governo in materia di "*devolution*".

Ma non c'è solo un'integrazione intra-scolastica (o meglio all'interno e tra i cicli e il sistema di istruzione e formazione); e non c'è neppure solo (si fa per dire, perché questa è in realtà la questione più rilevante all'orizzonte) l'integrazione tra istituzioni di governo centrale e locali. Un aspetto particolare, destinato a crescere di importanza è *l'integrazione prima ancora che con il mercato del lavoro, con il lavoro stesso*.

Il fascino di una scuola "lontana" dal lavoro, anche solo aliena da preoccupazioni professionalizzanti, non si è invero ancora spento. E non c'è dubbio che la dimensione della gratuità, l'essere "studiosi", desiderosi di sapere dovrebbe caratterizzare non poco la fase iniziale dell'apprendimento oltre ogni valutazione sull'utilizzo di tale sapere. Ma qui è in gioco più una questione "magistrale", di capacità di suscitare progetti, senso emozioni, che non una questione ordinamentale, che non può risolvere questa questione e che semmai è condizione per tutto questo.

Il lavoro però viene anche definito "ontologicamente costitutivo della persona"; come la famiglia, è luogo di prova e misura di sé nel quotidiano. Troppo a lungo l'impostazione gentiliana (se poi è a Gentile che va imputata davvero questa responsabilità) lo ha tenuto lontano dalla scuola, culturalmente ed esperienzialmente.

C'è dunque un bisogno di integrare la scuola con il lavoro:

a) *culturalmente* (percepire almeno la sua capacità di spiegazione della società e del comportamento individuale e collettivo);
b) *istituzionalmente*, per collegarlo con le politiche preposte alla sua promozione e in specie alle transizione dalla scuola al lavoro e dal lavoro alla scuola: è il caso delle anagrafi scolastiche per i giovani che lasciano anticipatamente la scuola stessa, di competenza dei Centri per l'impiego; è il caso della valutazione in crediti formativi delle esperienze professionali;
c) *formativamente*, attraverso la valorizzazione di quelle opportunità di raccordo, come i tirocini, che sono ormai incorporati ripetutamente nei percorsi di istruzione e formazione e che sono altresì modalità, pressoché comuni di primo inserimento nel mondo del lavoro per diplomati e laureati;
d) in termini ancora più generali, c'è un modo per porre la scuola in rapporto con il lavoro che tra l'altro fa parte della *formazione che nel nostro paese non c'è* (come la ricordata istruzione

[6] La legge 30/2000 aveva di fatto rimosso tale problema, o meglio lo aveva affidato al dialogo tra scuola e "obbligo formativo" così come è attualmente disciplinato con soluzioni diverse, non prive in alcuni casi di notevole efficacia.

superiore) o non c'è ancora: la formazione (e anche l'istruzione!) *in alternanza*, che di per sé non coincide con l'apprendistato, il quale è un contratto di lavoro a causa mista, mentre l'alternanza di per sé insiste su di uno status di studente.

Questa opportunità è formalizzata nella proposta Moratti, ma si pone di fatto in competizione con l'apprendistato stesso. A meno che non si ipotizzi quest'ultimo oltre i 18 anni, e l'alternanza nel periodo 15-18. Ma qui torna nuovamente in campo il rapporto con le Regioni, vista la competenza di queste ultime sull'apprendistato stesso.

## 7. Scuola statale e non

Ma l'integrazione ha naturalmente, per chi ha appena presente il dibattito nella scuola oggi nel nostro paese, un altro fondamentale significato che, rispetto al tema qui dibattuto, è dato però per scontato: quello di *considerare come parte integrante* (e non semplicemente integrativa) *la scuola non statale*, cosa che già avviene in alcuni segmenti in modo sistematico e organico anche sotto il profilo delle opportunità di finanziamento (sebbene per quest'ultimo aspetto non in maniera del tutto soddisfacente): la scuola dell'infanzia e la formazione professionale regionale.

Semmai, in una logica di integrazione, i criteri di raccordo dovrebbero essere più giocati sulla cooperazione e l'articolazione funzionale, pur nel rispetto delle libertà di scelta dei giovani e delle loro famiglie, e non in una competizione interpretata come mera "concorrenza". In questo senso c'è da chiedersi se il buono scuola sia l'unico strumento di realizzazione dell'integrazione, sotto il profilo del finanziamento, o se non sia più opportuno immaginare modalità diverse rispetto a gradi scolastici diversi.

## 8. Nodi da sciogliere

Rispetto a questa lettura degli aspetti ordinamentali della riforma, così come si profila nella delega al Governo, vanno però proposte – o per meglio dire riproposte, perché si tratta di questioni non nuove – tre questioni di vitale importanza.

La prima di queste questioni riguarda il nodo delle competenze. È difficile pensare di delineare una riforma complessiva del sistema di istruzione e formazione senza valutare le ricadute possibili già oggi, anche senza attendere la *devolution*, della legge 3 di modifica del titolo V della Costituzione. È un problema politico di rapporti tra diverse componenti della repubblica, ma anche culturale, come è noto, e sindacale-professionale con riguardo al ruolo docente.

La seconda questione riguarda l'autonomia scolastica. Anche in questo caso il senso della riforma si giocherà molto rispetto a quei poteri riconosciuti alle istituzioni scolastiche e che possono-devono essere esercitati per ciò che sono in sé, non per quanto sono definiti nella logica del semplice decentramento di funzioni. Qui sono in gioco i rapporti con lo Stato ma anche quello con le Regioni e con gli altri Enti locali che non possono essere risolti in "riserve" percentuali di competenze nei programmi.

La terza questione è costituita dalla domanda sociale. Nessuna riforma avrà successo se non potrà contare su un processo di mobilitazione di tutti gli attori sociali interessati. Questo si ottiene però a condizione di rendere trasparente e alla portata di tutti, soprattutto imprese e famiglie, il senso della riforma stessa. Le imprese devono poter rendere trasparenti a se stesse i propri fabbisogni formativi per metterli a disposizione delle scuole. Le famiglie, i giovani: la capacità di scegliere è legata alla possibilità di disporre di informazioni sufficienti, e alla sufficiente disponibilità di tutti i soggetti sociali e istituzionali a farsi ponte educativo tra la voglia di autonomia e di espressività propria della condizione giovanile e la comprensione delle complesse dinamiche della società del post-industriale e della globalizzazione.