

Da L'Acropoli, 6/Novembre 2014

La falsa alternativa: Berlinguer, Moratti e il destino del Liceo europeo

1.

Le note che seguono hanno lo scopo di proporre un approfondimento sul tema della riforma scolastica che, in un clima di generale disinformazione, si sta gradualmente attuando in Italia ed è in procinto di investire anche la realtà dei Licei. La scarsa conoscenza del progetto, anche da parte di molti docenti, è dovuta a diversi fattori: da una parte a un atteggiamento fisiologico per cui non si è capaci di cogliere gli effetti rilevanti di un procedimento legislativo se non quando quest'ultimo, attuato, investe materialmente le esistenze di ciascuno; si perde in questo caso l'occasione di riflettere con maggiore cautela sul problema ed, eventualmente, esercitare in tempo pressioni per imporre modifiche. Un'altra considerazione, però, coinvolge più direttamente le responsabilità delle autorità ministeriali, in quanto fa riferimento a una modalità francamente discutibile e in parte propria già del precedente progetto di riforma scolastica del ministro Berlinguer, in base alla quale la riforma si presenta per lo più come un guscio vuoto, in quanto i suoi contenuti specifici e qualificanti potranno essere valutati solo una volta pubblicati i decreti attuativi. Inoltre i dibattiti dedicati al tema, rivolti alla pubblica opinione, nella maggior parte dei casi evitano un confronto critico e, quelle poche volte in cui le autorità competenti hanno accettato un autentico contraddittorio, sono stati dedicati a questioni di carattere generale, tutto sommato marginali, senza entrare mai nel vivo di quella che è la concreta esperienza di chi opera nella scuola, in grado di condizionare sia la qualità del lavoro, sia la soddisfazione dei professionisti e dell'utenza.

E' doveroso aggiungere che questa informazione nebulosa non sempre dipende da una volontà censoria, ma rientra nella logica stessa di un provvedimento che ha per lo più fissato solo criteri e finalità generali della didattica; ha sì introdotto nuovi strumenti operativi, ma senza precisarne l'uso in riferimento ai contenuti didattico-formativi di ogni indirizzo scolastico. Nei diversi corsi di aggiornamento che sono stati organizzati, l'idea di approssimazione comunicata dai relatori dipendeva proprio dalla loro impossibilità a rispondere in modo pertinente alle richieste di chiarimento in merito all'effettivo dispiegarsi del lavoro a scuola, poiché questo, che è in fondo l'aspetto cruciale di qualsiasi intervento di riforma, viene rimandato alle successive disposizioni attuative. In mancanza di una conoscenza approfondita dei loro contenuti, diventa impossibile – come vedremo – valutare l'efficacia e l'idoneità di alcune rilevanti trasformazioni suggerite dal progetto nella sua generalità.

L'intento perseguito in queste pagine è quello di delineare quali saranno le trasformazioni più significative che il progetto di riforma scolastica determinerà nell'esperienza liceale. E' possibile produrre in proposito argomentazioni fondate, sia attraverso l'analisi di alcune dichiarazioni programmatiche, sia proponendo una valutazione comparativa a partire dal decreto attuativo relativo alla scuola secondaria inferiore; questa, infatti, possiede una struttura simile a

quella liceale e consente dunque l'operazione di prefigurare –e quindi di realizzare una previsione il più possibile vicina alla realtà– le future trasformazioni che investiranno il Liceo.

2.

La tesi generale che intendo sostenere può apparire un paradosso; difatti, coloro che hanno lavorato all'attuale progetto di riforma –così come i rappresentanti politici che hanno difeso presso l'opinione pubblica questo provvedimento– ne hanno sottolineato la radicale diversità con l'impianto pedagogico-didattico della riforma Berlinguer, motivando dal punto di vista teorico ma anche ideologico le ragioni di tale presa di distanza. Parimenti –e questo è avvenuto nei pochi contraddittori reali che sul tema si sono svolti– gli esponenti del centro-sinistra hanno valorizzato i provvedimenti della precedente proposta di riforma, sostanzialmente riducendo la riflessione sulla politica scolastica a queste due alternative.

Io penso di poter sostenere che tale dicotomia, presentata come dato ovvio e scontato, nasconda invece una profonda continuità fra l'impostazione della riforma Berlinguer e l'attuale; il ministro Moratti –o, meglio, il gruppo di lavoro che fa capo al prof. Bertagna– non ha fatto, in alcuni casi, che esasperare e radicalizzare una linea pedagogica già perseguita dal ministero Berlinguer.

Qual è l'elemento comune –la filosofia di fondo– che appartiene a entrambe le proposte di riforma? La convinzione che il modello d'istruzione rappresentato dall'Istituzione liceale (a livello pedagogico la più importante istituzione della cultura europea a partire dal periodo illuministico) debba essere totalmente smantellato, negato nelle sue fondamenta strutturali con la conseguenza di stravolgere completamente la funzione professionale dei docenti in essa coinvolti. Si tratta di un aspetto estremamente rilevante, in quanto corrisponde a un mutamento radicale connesso alle trasformazioni storico-epocali che stiamo vivendo; rappresenta un cedimento assoluto –che pare condiviso da entrambi gli schieramenti politici del nostro paese– all'idea che non è compito esclusivo dell'istituzione scolastica e dei docenti gestire i percorsi di istruzione, dando una spallata definitiva alla relativa separatezza dell'istituzione scolastica da quelli che sono i movimenti culturali, spesso effimeri, che percorrono il tessuto sociale, su cui si è retta –pur nelle diversissime trasformazioni– la storia della scuola europea. La scuola ha sempre interagito con la società, ma ha elaborato autonomamente il suo ruolo a partire dagli stimoli esterni; la realtà economica circostante –e i mutamenti che la riguardavano– hanno sempre influenzato l'organizzazione dell'istruzione, a partire però da elaborazioni che provenivano dall'interno della stessa comunità scolastica. E' la prima volta della storia, mi pare, che rappresentanti autorevoli ma estranei alla scuola ritengano di avere maggiore competenza per decidere le finalità e i contenuti dell'istruzione, portando all'estremo quella scarsa considerazione della professionalità docente che – per ragioni storiche, politico-sindacali che eventualmente richiameremo – nel nostro paese è diffusa da sempre.

Sicuramente la considerazione appena proposta susciterebbe forte contrarietà tra gli estensori della riforma, e a ragione; l'indirizzo culturale verso il quale si è orientato il lavoro del

gruppo guidato dal prof. Bertagna, infatti, è stato sicuramente quello di restituire rappresentatività alla istituzione liceale, rendendola uno dei due poli esclusivi il percorso formativo, alternativo e complementare alla formazione-lavoro¹. Non è possibile, in mancanza di esplicite dichiarazioni ufficiali, dare credito alle voci –che tra i docenti si diffondono reiteratamente- in merito all'estensione del latino a tutti gli indirizzi liceali o della filosofia al biennio. Sicuramente, però, l'*iter* formativo è stato concepito quale risposta alle critiche che avevano investito il ministero precedente, accusato di mortificare la specificità culturale dell'istruzione liceale.

Eppure questo disegno tendente a difendere la peculiarità dell'offerta formativa dei Licei viene completamente snaturato e depotenziato da quanto già è stato stabilito in via definitiva dalla riforma. Non è infatti possibile mantenere efficace l'impianto pedagogico-didattico proprio dell'istituzione liceale se, da una parte, se ne conservano i curricula più qualificanti mentre, nel contempo, si stravolge, rendendolo inconsistente, il criterio di valutazione teso a verificare i risultati formativi. Le tre grandi innovazioni della scuola previste dalla riforma Moratti², infatti, impedendo una valutazione adeguata delle competenze disciplinari, rendono in alcuni casi puramente nominale la presenza di materie complesse. La motivazione di quella che si presenta, dunque, come una vera «eterogenesi dei fini» sta in una discutibile alleanza –dovuta sia a contingenze politiche, ma anche a trasformazioni culturali più ampie che caratterizzano l'attuale fase storica- fra la tradizione dei programmi e le più estreme teorie pedagogistiche, che sembrano ricevere da molti anni ormai la completa fiducia del Ministero, nonostante la maggior parte dei docenti manifesti in modo chiaro l'avversità a questa deriva.

Questa tendenza caratterizzava anche il progetto Berlinguer e stabilisce tra le due ipotesi di riforma una indubbia continuità. Che tutta la discussione sulla scuola e sulla necessità di introdurre elementi di innovazione faccia inevitabile riferimento a questo dubbio fronte della ricerca, lo si comprende facilmente dalla molteplicità di prese di posizione indignate le quali, provenendo da posizioni culturali e specificità professionali spesso molto distanti fra loro, testimoniano l'insofferenza verso qualsiasi indirizzo formativo che tende a svalutare i saperi disciplinari: *“Alla nuova scuola non occorrono esperti di fisica, letteratura, filosofia o storia dell'arte. Una volta completata la trasformazione, basteranno dei generici «operatori scolastici», con una preparazione essenzialmente socio-pedagogica, che svolgano la funzione di intrattenitori e di animatori, accogliendo gli studenti nelle strutture scolastiche, stimolandone la socializzazione e accompagnandoli e guidandoli nella fruizione dei media. Naturalmente via via che procede la trasformazione degli insegnanti nelle nuove figure il loro prestigio sociale diminuisce, di pari passo con i loro stipendi.*

¹ La distinzione dei due percorsi formativi isola nella sua esemplarità l'esperienza liceale. La decisione di separare i due *iter* formativi ha sollevato diverse critiche; rappresenta comunque, a parere di chi scrive, una soluzione preferibile all'estensione dell'obbligo scolastico al secondo anno del biennio, dove l'inserimento coatto di alunni non motivati aveva snaturato, fin dall'inizio del corso di studi, la specificità di indirizzo. Per un esame accurato del provvedimento cfr. G.Bertagna, *Un unico sistema educativo*, in *Nuova secondaria*, n°8, aprile 2004.

² Si tratta della *Unità di apprendimento*, del *Portfolio* e del *tutor*; il M.I.U.R. ha già chiarito che tali strumenti costituiranno l'elemento comune dell'intero ciclo formativo, dalla primaria alla secondaria superiore.

Quanto agli intellettuali ai quali affidare le scelte di indirizzo culturale e la formulazione dei programmi, non saranno più letterati, matematici o filosofi (come accadeva ai tempi di Francesco De Sanctis, Luigi Crermona o Benedetto Croce), ma degli «specialisti di scuola» scelti preferibilmente tra sociologi, pedagogisti o, ancora meglio, esperti di media. Non avendo più contenuti da comunicare, la scuola non può che essere progettata e indirizzata da chi è esperto nelle forme di comunicazione, dagli studiosi di semiotica agli esperti in tecnologie multimediali.

Non è necessario dire che selezionare gli studenti della nuova scuola non avrebbe più senso che selezionare i clienti di un supermercato. Come nel caso del supermercato l'unica selezione ammissibile è quella che elimina i taccheggiatori, analogamente nella nuova scuola, che non prevede l'acquisizione di alcuna competenza, un'eventuale bocciatura può avere solo il significato di una esclusione dalla comunità per qualche grave colpa. E' nata così la concezione moralistica delle promozioni, in base alla quale per ottenere un titolo di studio basta l'assenza di gravi colpe o la presenza di circostanze attenuanti”³.

Analoga considerazione è stata proposta da Pietro Boitani: *“Perché nessun governo, di sinistra e di destra, ha avuto il coraggio di decidere sulla formazione degli insegnanti, stritolato tra i sindacati, che pretendono ruolo unico dalle scuole materne al Liceo classico e promozioni per anzianità e la potente lobby dei pedagogisti, convinti (perfino in buona fede) che il perfetto insegnante deve solo sapere come si insegna, non cosa deve insegnare [...] Sapevo della forza, peraltro naturale in una democrazia, dei sindacati: con i quali un governo, sia esso di sinistra che di destra, dovrebbe saper dialogare per il bene del Paese. Ma dei pedagogisti ignoravo la potenza. E chi sono costoro?”⁴.* E' chiaro che questi autorevoli giudizi non vogliono certo dimostrare insufficienza verso la riflessione pedagogica né contestarne la specificità; ci si rende conto però che il pedagogismo è una degenerazione della pedagogia: la prima, disciplina nobile, fortemente legata allo sviluppo del pensiero filosofico, rivolta all'integrità della persona e alla interazione tra docente e discente –nel presupposto che il rapporto educativo implica la contemporanea evoluzione dei due poli comunicativi– era a fondamento dell'istituzione liceale (la *paideia* greca rielaborata dalla tradizione romantico-illuministica ma ripresa, in questo positivo aspetto, anche dalla riforma Gentile); il secondo è invece rivolto unicamente alle tecniche di comunicazione in vista dell'ottenimento di risultati facilmente formalizzabili. Il pedagogismo elabora strategie (di comunicazione: il modulo uguale per tutti; di valutazione: uniforme, non sul piano dei criteri ma nella schematizzazione della stessa verifica) tese unicamente all'ottenimento di abilità (non usiamo volontariamente la parola «competenze», abusata in tutti e due i progetti di riforma). Questa impostazione teorica, che è presente quale elemento culturale di fondo sia nella riforma Moratti sia nella riforma Berlinguer, si fonda su alcuni presupposti, nello spirito profondamente antiliceali, che è possibile facilmente individuare.

³ L. Russo, *Segmenti e bastoncini*, Feltrinelli, Milano 1998, pp.23/24.

⁴ P. Boitani, *Sugli atenei incombe l'incognita Y*, in *Il Sole 24ore*, Domenica 18 luglio 2004, p.28.

I precedenti e la riforma Berlinguer

3.

Il primo di questi presupposti è il **misconoscimento dell'identità professionale dei docenti**; questi non sono considerati lavoratori intellettuali di provate capacità, ma una sorta di “operai” della cultura che, per realizzare la propria attività, devono modellarsi a criteri didattico-pedagogici decisi da altri, per lo più da docenti universitari o da esperti pedagogisti. Il docente, in altre parole, non è considerato produttore di cultura e, soprattutto, la sua competenza professionale è ritenuta pregiudizialmente di medio livello.

Ma non è tanto questo giudizio svilente a indignare; esso è diffuso nel tessuto sociale, anche se suscita maggiori perplessità quando a formularlo sono le figure al vertice della gerarchia nel sistema scolastico (ministri, sindacalisti, dirigenti scolastici). Questa svalutazione conduce la nuova scuola a strutturarsi facendo del percorso disciplinare non un valore in sé, ma un puro strumento per qualcos'altro; che la disciplina sia uno “strumento formativo” e non un “fine” nell'istruzione liceale è un dato scontato, ma diventa strumento in quanto la disciplina ha un valore proprio, i contenuti che propone sono momenti di crescita intellettuale decisivi, non maschere di abilità logiche astratte valide al di là degli stessi contenuti su cui sono chiamate ad operare⁵.

La questione appare molto delicata in relazione a quello che sarà, probabilmente, lo stravolgimento delle classi di concorso, destinate ad essere sostituite da aree generiche che faranno piazza pulita dello specifico disciplinare, come se una formazione storica, o filosofica, o letteraria, o linguistica fossero assimilabili e, relativamente all'attività d'insegnamento in un Liceo, venissero considerate irrilevanti. Ma è possibile proporre un'ulteriore considerazione sul fatto che (al di là di tutta la retorica sulla necessità di inserire nella scuola criteri meritocratici) la competenza disciplinare del docente non è ritenuta affatto qualità prioritaria del suo bagaglio professionale: le pubblicazioni, ad esempio, non hanno alcun valore per vedersi riconosciuta una progressività di carriera. Il fatto che un docente pubblichi uno studio rilevante nel suo ambito disciplinare, nulla dice, secondo il ministero, sulla sua competenza professionale; o meglio, la sua competenza, dimostrata dalla sopra citata pubblicazione, nulla valorizza quel docente come insegnante, non c'entra nulla con la sua professione. Si tratta di una disparità di trattamento quantomeno sorprendente rispetto ai docenti universitari; in quel caso le pubblicazioni incidono per il riconoscimento della professionalità, per quanto si potrebbe anche obiettare che tali pubblicazioni nulla provano sulle capacità di quel docente in merito al fine formativo cui è chiamato.

La disistima dei docenti in quanto categoria professionale e la convinzione in merito alla loro manifesta incapacità a gestire in modo autonomo l'impegno intellettuale necessario per realizzare la funzione d'insegnamento era già convinzione implicita nel progetto di riforma

⁵ Questa tematica verrà esaminata più avanti, a proposito delle “Unità di Apprendimento”.

Berlinguer e, direi, dell'intera CGIL⁶. Questa concezione la ritroviamo – come vedremo – accentuata nella riforma Moratti.

4.

Per realizzare questa finalità, già la riforma Berlinguer aveva deciso di privilegiare l'acquisizione di competenze rispetto ai contenuti disciplinari; le materie, secondo questa visione, non possiedono più un valore in sé, ma sono rilevanti in quanto conducono ad esprimere e ad evidenziare una serie di abilità che – in futuro – potranno essere utili nella attività lavorativa. Di conseguenza, non solo gli argomenti possono essere sintetizzati, la continuità delle discipline sacrificata, ma la stessa impostazione didattica deve in qualche modo essere formalizzata, soprattutto nella fase della valutazione, in quanto non il contenuto in sé e la sua conoscenza diventa decisivo, quanto le operazioni astratte che a partire da quel contenuto – tutto sommato casuale e sostituibile – possono essere trasmesse.

Vi è però anche un'altra conseguenza rilevante; l'idea che qualsiasi contenuto disciplinare debba essere comunicato al discente a partire da uno stimolo pratico concreto. La filosofia, per esempio, secondo quanto elaborato dal gruppo dei sette saggi che collaborarono con il ministro Berlinguer, doveva essere affrontata a partire da concreti problemi di tipo etico o epistemologico, facendo successivo riferimento alla elaborazione di quegli stessi problemi all'interno della storia della filosofia⁷. Non solo questo modo di procedere snatura la specificità epistemologica della disciplina, rendendo la sua comunicazione poco utile, ma indica una totale sottovalutazione della dimensione storica, considerando il passato carico di valore formativo solo se è immediatamente spendibile nel presente, per cui si arriva al dubbio risultato di considerare la cultura classica utile da approfondire solo per i futuri antichisti e se ne svaluta il profondo legame con la ricerca scientifica⁸. Quanto poi sia possibile trasferire tale pratica nell'insegnamento di discipline quali la fisica o la matematica rimane problematico per la maggior parte dei docenti di tale materia⁹.

Per comprendere ulteriormente questa svolta nella considerazione del sapere disciplinare, è necessaria una riflessione relativa al lessico utilizzato: dalla riforma Berlinguer in poi vi è stato un protagonismo dell'espressione "competenze", che in realtà esprimeva una serie di valutazioni sull'alunno che qualsiasi docente professionalmente accorto aveva sempre curato nella sua pratica pedagogica. La valorizzazione di questo concetto si contrappone all'espressione "abilità", ciò che si presume i docenti si limiterebbero a verificare. E' discutibile, però, non considerare «competenza» il saper svolgere in modo eccellente una prova disciplinare in sede d'esame (capacità di padroneggiare il fattore tempo, di articolare, rielaborare e sintetizzare la totalità dei saperi di un

⁶ Il segretario della CGIL scuola Enrico Panini ha esplicitamente affermato: "Non siamo d'accordo con quello che dice il ministro [De Mauro, n.d.a], che le pubblicazioni, i libri, possono essere un titolo aggiuntivo"; cfr. *la Repubblica*, 5 settembre 2000, p.8.

⁷ Cfr. F. Polacco, *La cultura a picco*, Marsilio, Venezia 1998, pp.61 sgg..

⁸ Cfr. L. Russo, cit. pp.85-87.

⁹ Questa visione della didattica trova piena attuazione, nel progetto di riforma Moratti, in quello strumento chiamato "Unità di apprendimento", su cui tra poco torneremo. Che il modello di comunicazione didattica sopra esposto sia conforme ai principi della nuova riforma, mi è stato confermato dalla frequentazione di corsi d'aggiornamento sul tema, tenuto da esponenti del gruppo di lavoro Bertagna.

anno di studi) e ritenere invece «competenza», quindi un livello cognitivo superiore, esclusivamente il mettere in pratica il sapere appreso in ambiti ad esso estranei (es. l'etica aristotelica fornisce una competenza se può essere trasferita immediatamente nell'orizzonte pratico-quotidiano; non lo è se invece l'alunno dimostra di saperla contestualizzare, all'interno della riflessione più generale sull'etica antica, o addirittura valutarla congiuntamente all'etica kantiana o al dualismo hegeliano fra moralità ed eticità¹⁰). Sia chiaro che non si vuole negare l'importanza dell'incidenza di qualsiasi tematica relativa al passato storico sulla contemporaneità, o di un sapere teorico nell'ambito dell'attività pratica; ma il percorso deve essere in questa direzione (la storia come disvelamento del presente, la teoria come preparatoria al confronto coi fenomeni) e non l'inverso. Anche in questo caso il compito di un docente pre universitario è quello di esplicitare tali collegamenti, in modo da creare più convincenti motivazioni allo studio; compito in parte superfluo negli studi universitari, dove la scelta effettuata a favore di un sapere specifico implica già la comprensione, da parte dello studente, delle finalità proprie della disciplina. Chiunque abbia una adeguata esperienza professionale nella scuola sa quanto tale coinvolgimento riesca a produrre risultati gratificanti e la consapevolezza degli studenti in proposito non è quella di un "banco di aringhe"¹¹.

Non è affatto vero che l'acquisizione di tali presunte competenze metta in grado l'allievo, una volta entrato nella concorrenza del mercato del lavoro, di primeggiare con successo; l'aggiornamento e la formazione continua, caratteristiche dell'attuale fase produttiva, soprattutto nelle sue qualifiche più alte, alle quali l'istruzione liceale dovrebbe preparare, possono essere meglio affrontate attraverso una valorizzazione del sapere teorico. E' scontato che bisogna riformare i curricula in relazione ai mutamenti profondi che interessano la società; ma non è necessario, per farlo, affermare l'inutilità degli aspetti più qualificanti dei programmi attuali con un incomprensibile atteggiamento iconoclasta.

5.

La funzione docente è destinata così a cambiare totalmente; l'insegnante viene per lo più inteso come **operatore sociale polivalente**, la cui attività lavorativa è totalmente distaccata dalla sua competenza disciplinare.

Anche in questo caso è necessario un chiarimento: esiste una specificità professionale del docente liceale che non si restringe unicamente alla disciplina insegnata; ed è ovvio che ci sia un fattore oggettivo e di merito a differenziare la competenza di un docente universitario da quella di un professore di Liceo. E' però legittimo fare riferimento a una professionalità dei docenti di scuola secondaria capace di legittimare gli stessi a progettare in autonomia le linee guida attraverso cui operare nella scuola. Tale specifico professionale sta nel fatto che i docenti trasmettono contenuti disciplinari, con metodologie differenziate e continuative, ad utenti che li recepiscono per la prima volta; devono avere molto più a cuore il successo formativo dei discenti, interessandosi alle

¹⁰ Va da sé, invece, che tali competenze dimostrano capacità intellettuali sicuramente in grado di esercitarsi anche in altri contesti formativi e/o produttivi.

¹¹ Si veda la citazione di cui alla nota 16. L'impressione è che le teorie pedagogiche vengano elaborate a tavolino, senza tenere in debita considerazione l'esperienza concreta del lavoro in classe.

difficoltà di comprensione e allo sviluppo adeguato delle potenzialità cognitive. *Conditio sine qua non* è il lavoro con un gruppo ristretto, per quanto le esigenze di bilancio continuo a imporre un numero di alunni sensibilmente più alto di quello ideale¹².

Tali capacità, però, possono essere valorizzate solo a partire dalla competenza disciplinare, e non dissolvendola, trasformando i docenti di volta in volta in psicologi, operatori sociali, ecc. E' vero che il docente liceale nella comunicazione didattica deve investire anche una forte componente affettiva, ma questo non per abdicare alla specificità del proprio insegnamento.

6.

Sempre nella visione del ministero Berlinguer e della organizzazione sindacale CGIL rientra l'idea di valorizzare le attività integrative rispetto a quelle curricolari (lo slogan che sintetizza questa politica è: «sostituire alla scuola tradizionale la scuola dei progetti»). Ovviamente, anche questo aspetto è in stretta relazione con i precedenti e contribuisce a mettere ancora di più in discussione nella scuola la centralità della didattica.

A livello di carriera, ciò ha un significato rilevante. Nessun docente, per quanto si aggiorni, pubblici, dimostri con i fatti la propria competenza disciplinare, potrà mai sperare – grazie a queste qualità – di compiere avanzamenti di carriera. La possibilità di progredire da questo punto di vista sta solo in un atto di rinuncia rispetto all'attività di insegnamento, a favore di altri incarichi. La filosofia delle “funzioni obiettivo” e dell'intero “fondo di Istituto” è questa: spostare la progressività di carriera e la possibilità di incrementare la propria retribuzione sulle attività non di cattedra; in pratica, nella scuola, viene incentivato tutto ciò che non è insegnamento, dai lavori di segreteria, alle attività progettuali di vario tipo, alle funzioni obiettivo. E' corretto che alcuni docenti si occupino dei problemi relativi agli stages, o all'informatica o all'orientamento, e così via -, ma tali incarichi, doverosi e quindi da retribuire con compenso aggiuntivo, non possono costituire, a mio parere, le uniche possibilità vere di fare carriera nella scuola, prescindendo dall'insegnamento in classe. Ricordiamoci che il “Fondo di Istituto” fu concepito col proposito di incentivare la produttività o i meriti; se questo è lo spirito, è ancora più assurdo che lo specifico dell'attività docente ne sia escluso.

7.

E' evidente come la “scuola dei progetti” sia la premessa per la considerazione dello studente quale “utente” cui assicurare una serie di servizi, a partire da personali richieste. Di conseguenza, la validità di un'azione formativa si misurerà in base a criteri meramente quantitativi e non qualitativi, a partire da un'immagine che la scuola è in grado di trasmettere all'esterno ma che non necessariamente corrisponde alla sostanza della sua azione educativa. E, venendo incontro a

¹² Un provvedimento che potrebbe realizzare un significativo salto di qualità della scuola italiana sarebbe quello, in controtendenza con le decisioni degli ultimi anni, di diminuire sensibilmente il numero di alunni per classe, evitando le situazioni, ormai consuete, di classi di inizio ciclo con più di trenta alunni. Chi ha avuto la fortuna professionale di potere operare con gruppi di minore consistenza, può testimoniare quanto maggiore aiuto il docente è in grado di offrire agli allievi, tenendo presenti le loro individualità, giustamente valorizzate –come vedremo- dal prof. Bertagna. Per ulteriori considerazioni, cfr. nota 29.

richieste “comode” per l’utenza (riduzione dell’importanza di materie oggi d’indirizzo, considerate erroneamente di scarso valore pratico; iniziative che seguono le mode del momento e che nulla assicurano circa il successo futuro in ambito professionale) la scuola sarà organizzata quasi sempre in contrasto con le autentiche esigenze dell’istruzione e della qualità culturale delle nuove generazioni.

Le autorità ministeriali da diversi anni hanno ostacolato la selezione fondata sulla centralità della competenza disciplinare (il cui fine era quello di far diventare gli alunni consapevoli dei propri limiti e riuscire a superare le difficoltà), a partire dall’abolizione degli esami a settembre voluta dal Ministro D’Onofrio per arrivare all’innovazione più importante della riforma Moratti, il *portfolio delle competenze*.

Prima di giungervi, però, valutiamo un altro aspetto che il ministro Moratti ha ripreso direttamente dal progetto di riforma Berlinguer, e cioè il **sistema di valutazione biennale**. Non penso di dovermi soffermare sulle prevedibili conseguenze che tale sistema recherebbe all’impegno di studio degli alunni, soprattutto dei migliori che, approfittando delle loro capacità, potrebbero sempre pensare di recuperare in un anno ciò che non hanno fatto nell’altro. L’adolescenza è un’età complicata, costituita – meno male! – più da emozioni e passioni che non da intelletto; la possibilità di creare nella valutazione un percorso cronologico tassativo, dove l’aspetto valutativo sia, in modo abbastanza continuo, presente come scadenza e come responsabilità, è fondamentale per il successo dell’azione educativa.

Non voglio con questo negare valore al problema della selezione e dell’insuccesso scolastico; e ritengo sia utile confrontarsi con quelle realtà internazionali (Danimarca, Paesi Scandinavi) che nella scuola primaria non prevedono la possibilità della ripetenza. Di tutto ovviamente si può discutere; mi limito a ricordare che questa possibilità riguarda, in quei paesi, solo la scuola primaria, sulla base di un assunto in base al quale non è utile né legittimo bocciare nella scuola dell’obbligo. Nelle prese di posizione dei diversi ministri della pubblica istruzione italiani dell’ultimo decennio, prevale un’ambiguità di fondo, in quanto non esplicitano mai in modo chiaro l’ostilità verso la ripetenza, ma nel contempo provvedono in tutti i modi a renderla difficile; una caso esemplare di un’autorità che non ha il coraggio delle proprie idee. Nel caso della riforma Moratti, ultimo approdo di questa tendenza, la ripetenza è apparentemente possibile, ma in realtà le si frappongono mille ostacoli che nulla hanno a che vedere con la didattica, e tale atteggiamento viene addirittura esteso alla stessa scuola superiore.

8.

Prima di affrontare in modo dettagliato la riforma Moratti, conviene approfondire ulteriormente il tema della selezione. L’impedire il più possibile che nella scuola si manifesti l’insuccesso, seppure magari parziale e relativo a singoli anni di corso, non è frutto di quel sociologismo e avventurismo politico che in aree marginali e in un periodo di tempo limitato (e poi

invece mitizzato e ridotto a leggenda da successive e interessate ricostruzioni storiche) intendeva favorire in blocco la promozione di tutti.

Si tratta invece di una esigenza manifestata in modo esplicito da Confindustria nel convegno, organizzato a Parma il 16 marzo del 2001, intitolato «Azioni per la competitività. Le proposte di Confindustria per lo sviluppo del paese». Si tratta di una serie di valutazioni che riassumono molto di quello che in queste pagine si è sottoposto a critica: dalla necessità di far gestire l'organizzazione scolastica a soggetti più addentro alle logiche di mercato¹³, fino all'abolizione del valore legale del titolo di studio, considerato poco produttivo rispetto alle richieste del mondo produttivo; in questo modo la valutazione non sarebbe più pertinenza dell'istituzione scolastica, ma delle imprese private nella selezione successiva al corso di studi¹⁴.

Le considerazioni proposte da Confindustria non sono affatto da sottovalutare anche se implicano una gestione esterna della scuola irrimediabilmente tesa a «impiegatizzare» i docenti. Presentano qualche utilità in relazione all'educazione tecnica¹⁵; lo stesso portfolio, nei confronti del quale più avanti si avvanzeranno diverse osservazioni critiche, potrebbe avere efficacia in quell'ambito e in quello dell'avviamento al lavoro. Tuttavia, il voler investire con questo strumento l'intero ciclo formativo, e quindi anche il Liceo, comporta delle gravi conseguenze non solo sul piano didattico ma, a mio parere, anche economico, che comprometterebbero le stesse aspettative avanzate dal sindacato degli imprenditori.

La riforma Moratti

9.

“... non si può più immaginare né un insegnamento per allievi medi, che, per definizione, non esistono, visto che sono il frutto di costrutti mentali che prescindono dalle differenze, né un insegnamento che trascenda a priori, da parte di qualcuno, sia esso pure lo Stato, significati, saperi essenziali, contenuti uguali per tutti da trasmettere tal quali a qualcun altro. L'uniformità, l'omologazione, la tendenza a trattare gli allievi come «un banco di aringhe», una concezione coloniale ed oggettivamente autoritaria dell'insegnamento che predetermina in modo decontestualizzato delle persone, dai loro ambienti di vita, dalle loro biografie e dal loro senso e progetto di vita gli oggetti culturali da trasmettere, e che considera questi oggetti in sé autosignificanti e come qualcosa di statico che non scaturisce dal movimento dinamico con cui ogni persona si rapporta con essi nel contesto delle esperienze e degli ambienti che gli sono biograficamente dati, non sembrano più strategie didattiche né giustificabili, né, alla fine, davvero

¹³ Per quanto riguarda il Consiglio d'Istituto, organo collegiale cui competono decisioni di carattere amministrativo anche riguardanti l'attività dei docenti, si parla insistentemente dell'ingresso in numero significativo di personalità economiche del territorio estranee alla scuola; ciò è già stato realizzato nei Conservatori.

¹⁴ Un contributo, critico verso questa impostazione, è quello di un intellettuale cattolico, padre Francesco Moscone, *Il mercato non si addice alla scuola*, in *la Repubblica*, 11 agosto 2004, pagine di Genova.

¹⁵ Cfr. i risultati di un altro convegno organizzato da Confindustria, *Capitale umano, quale competitività*, Vicenza, 20 aprile 2004.

efficaci”¹⁶. Questa lunga citazione, tratta da un saggio di Giuseppe Bertagna, chiarisce immediatamente quanto il nuovo progetto di riforma intenda contrapporsi al Liceo come istituzione. Al di là di alcune espressioni motivate probabilmente dalla *vis polemica* (gli alunni fino ad oggi sarebbero stati considerati “un banco di aringhe”, la didattica attualmente in uso sarebbe “autoritaria” e “coloniale”, che suonano come *boutades*¹⁷) e che offre un quadro francamente non credibile di quella che è stata l’esperienza del Liceo fino ad oggi, si esprime la convinzione che i contenuti debbano adattarsi all’alunno (vedremo più avanti, in proposito, l’*Unità di apprendimento*), perché li possa contestualizzare nel proprio vissuto biografico. E’ esattamente il contrario di quanto sostenuto in queste pagine, dove si afferma che l’allievo, questo sì nel proprio irripetibile bagaglio di esperienze, deve essere aiutato ad accostarsi a un contenuto culturale nella sua effettiva rilevanza formativa e a superare le difficoltà di comprensione e di elaborazione; e facendogli inoltre comprendere la necessità positiva propria dello sforzo richiesto dall’impegno di studio. Non si contesta in questo caso l’attenzione all’individualità del soggetto –che, ripeto, è propria della professionalità docente nel ciclo di studi pre-universitario- ma il fatto che tale specificità debba andare a discapito della centralità disciplinare, perché è quella, nella sua rilevanza contenutistica, a valorizzare l’individualità della persona, e certo non la ostacola nel suo processo di maturazione. Si annuncia già in questo presupposto il non riconoscimento dell’insuccesso formativo e, come vedremo, la riduzione della valutazione a un elenco di competenze positive che, a mio parere, non aiuterà certo a potenziare il senso critico, ponendosi come sterile difesa di una personalità debole nel momento in cui ha difficoltà a relazionarsi e a confrontarsi con l’esterno¹⁸.

Il paradosso di questa posizione è che, nel tentativo di ridurre qualsiasi sapere alle condizioni particolari di ciascun alunno, si favorisce una tendenza al ribasso nel valore degli studi (ben superiore a quelle che sono le capacità medie degli alunni), che in realtà valorizza non l’individualizzazione, ma la standardizzazione delle verifiche su livelli di difficoltà minimi.

10.

Rispetto al progetto Berlinguer, il ministero Moratti ha preso una decisione che è stata valutata positivamente dalla maggior parte degli insegnanti, ovvero ha ripristinato i 13 anni del ciclo di istruzione. E’ da ricordare, però, che nelle originarie intenzioni, la scelta era stata quella di

¹⁶ G.Bertagna, *Dalla centralità dell’insegnamento a quella dell’apprendimento*, in *Tuttoscuola*, n°444, settembre 2004, pp.30-33.

¹⁷ E’ curioso notare come alcuni elementi di quella tradizione detta “didattica democratica” –ripreso il termine da Giulio Ferroni, *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Einaudi, Torino 1997, pp.67-78-, esperienza che ha contribuito a svilire l’importante riforma della scuola media inferiore e che ha mostrato negli anni tutta la sua debolezza, vengano ripresi, anche nella terminologia, da personalità intellettuali molto distanti da quella cultura. Da questo punto di vista è interessante notare l’utilizzo polemico e strumentale che Bertagna propone verso la personalità di Gentile, la cui riforma non può certo essere appiattita sull’esperienza del fascismo; eppure si ha questa impressione leggendo le osservazioni contenute in G.Bertagna, *La Riforma. Tutto quel che vi vuol leggere con malizia (anche se non c’è)*, in *CISEM informazioni*, n°6, giugno 2003, pp.9-16, dove il riferimento a Gentile coinvolge anche provvedimenti successivi del fascismo in forte discontinuità con le intenzioni del filosofo e ministro.

¹⁸ E’ dubbio come una persona oggetto di tale metodo formativo possa poi trovarsi in posizione di vantaggio nel mondo del lavoro, dove la selezione avviene in base a parametri obiettivi, cui l’individuo è tenuto a uniformarsi.

ridurre a 4 anni il percorso liceale, per un'assurda accettazione di un "mito" secondo il quale la scuola in Europa finirebbe prima. Vari interessi e proteste all'interno delle stesse forze politiche della maggioranza hanno fatto recedere da questo proposito.

Questa volontà di ridurre il percorso scolastico va di pari passo con l'intenzione di semplificare i programmi; già il ministro Berlinguer, a suo tempo, affermò che il livello di difficoltà previsto nei nostri istituti era eccessivo¹⁹. Nella riforma Moratti tale semplificazione, una volta impedita la riduzione del numero di anni di corso, viene riproposta con la riduzione del tempo scuola obbligatorio per gli alunni; il che comporta una riduzione pressoché di quasi tutti i curricula, ad eccezione della religione cattolica.

Esaminiamo adesso in dettaglio quali sono gli strumenti innovativi destinati a realizzare questa nuova pratica della didattica e, a parere di chi scrive, a snaturare, fino ad annullarla, l'esperienza del Liceo europeo. Per non dare l'impressione di forzature o di atteggiamenti pregiudiziali, citeremo ampiamente il testo del decreto²⁰.

11.

La prima innovazione destinata a caratterizzare l'intero sistema dei cicli scolastici, è l'**unità di apprendimento**. L'intenzione è quella di sostituire la staticità dell'*unità didattica*, con uno strumento più flessibile, capace di adattarsi meglio alle caratteristiche individuali del singolo alunno.

Il decreto definisce insieme le "unità di apprendimento" e i "piani di studio personalizzati", concetti conseguenti ma che io, per ora, preferirei tenere distinti. Il testo recita: "*Il «cuore» del processo educativo si ritrova, quindi, nel compito delle istituzioni scolastiche e dei docenti di progettare le Unità di apprendimento caratterizzate da obiettivi formativi adatti e significativi per i **singoli allievi** che si affidano al loro peculiare servizio educativo, compresi quelli in situazione di handicap, e volte a garantire la trasformazione delle capacità di ciascuno in reali e documentate competenze.*" E più avanti "*Le Unità di apprendimento, **individuali, di gruppi di livello, di compito o elettivi oppure di gruppo classe**, sono costituite dalla progettazione: a) – di uno o più obiettivi formativi tra loro integrati (definiti **anche** con i relativi standard di apprendimento, riferiti alle conoscenze e alle abilità coinvolte); b) delle attività educative e didattiche unitarie, dei metodi, delle soluzioni organizzative ritenute necessarie per concretizzare gli obiettivi formativi formulati; c) – delle modalità con cui verificare sia i livelli delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto tali conoscenze e abilità si sono trasformate in competenze personali di ciascuno. **Ogni istituzione scolastica, o ogni gruppo docente, deciderà il grado di analiticità di questa progettazione delle Unità di apprendimento.***

L'insieme delle Unità di apprendimento effettivamente realizzate, con le eventuali differenziazioni che si fossero rese opportune per i singoli alunni, dà origine al Piano di Studio

¹⁹ F.Polacco, *cit.*, pp.96 sgg..

²⁰ Si tratta ovviamente del decreto relativo alla scuola media inferiore, ma –come già sopra precisato- gli strumenti previsti sono comuni a tutti i cicli di istruzione.

Personalizzato, che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricava anche la documentazione utile per la compilazione del Portfolio delle competenze individuali.”[grassetti miei]

Mentre l’unità didattica, monolitica, doveva essere conosciuta e appresa nella sua rigidità, l’unità di apprendimento tiene conto delle diverse capacità o difficoltà del singolo alunno, apportando le necessarie riduzioni o semplificazioni adatte alla sua peculiare posizione.

Tale convinzione parte dal presupposto che l’*unità didattica*, cioè un contenuto oggettivo relativo a un sapere disciplinare, considerato dal punto di vista formativo necessario per la crescita culturale e didattica dello studente, abbia un’importanza secondaria, mentre è opportuno valorizzare in via prioritaria le modalità di apprendimento²¹. In questo modo si realizza una sovrapposizione tra l’attività didattica primaria e quella di recupero; in quest’ultima è giusto, nella singolarità della situazione, individuare modalità di comunicazione tese a far comprendere con successo gli stessi contenuti (si badi: gli stessi) all’alunno che in prima istanza, per vari motivi, non è riuscito a recepirli. Ma che il percorso differenziato, sacrificando la qualità (intesa come completezza, coerenza organica, complessità lessicale, rielaborazione dei contenuti e loro collegamenti interdisciplinari), sia a fondamento della stessa attività didattica ordinaria significa non riconoscere che esistono obiettivi minimi che certificano il grado e le caratteristiche di un indirizzo scolastico e dell’anno di corso specifico.

Non è un caso che si citi nel testo sopra riportato la condizione di handicap come esemplare per definire la nuova impostazione; non esiste più il caso individuale che, per la sua eccezionalità necessita, per una doverosa preoccupazione delle figure responsabili, di una preparazione *ad hoc*; chiunque non si adegui alle richieste formative del docente ha diritto che tutto venga ridotto a misura delle sue capacità (ma anche, allora, alla sua volontà), al di là dei contenuti oggettivi studiati. Non si chiede più dunque all’alunno di effettuare uno sforzo per adeguarsi a quella che è la condizione ottimale nel rapporto didattico (e richiedere all’alunno tale responsabilizzazione dovrebbe essere il maggiore obiettivo educativo della scuola secondaria, laddove il futuro studente universitario potrà rapportarsi al sapere specialistico solo dopo avere conquistato tale autonomia con il processo di apprendimento), ma si richiede unicamente all’insegnante di rivedere continuamente quelli che sono i livelli minimi richiesti, per trovare l’equilibrio tra ciò che si vorrebbe trasmettere e la concreta (in alcuni casi insufficiente) predisposizione che si trova di fronte.

Si obietterà che nelle stesse pagine del decreto si parla di “***livelli essenziali di prestazione*** (intesi nel senso di *standard di prestazioni e di servizio*) che le scuole pubbliche della Repubblica

²¹ Cfr. Giuseppe Bertagna, *Dalla centralità dell’insegnamento a quella dell’apprendimento*, cit., di cui proporrò in nota delle citazioni. Si tratta di un articolo emblematico sotto diversi aspetti, sia per la scelta linguistica, la cui complessità è estranea generalmente all’autore, per il contemporaneo riferimento sia al concetto di «persona», con tutte le complesse implicazioni culturali, sia ai risultati delle «scienze sociali», dando per presupposta una continuità fra le due tutta da stabilire. Le scienze sociali però vengono solo richiamate, senza alcun riferimento a ricerche o ad autori specifici e si ha l’impressione più del richiamo all’autorità, teso a chiudere ogni possibilità di discussione, piuttosto che a un’ipotesi di lavoro; sembrano inoltre, più che citazioni di contributi esterni, autocitazioni dello stesso autore, le cui opinioni sono proposte come risultati scientifici ormai acquisiti. Ancora una volta ci si trova di fronte a una concezione in base alla quale i docenti debbono unicamente prendere atto di presunti risultati “scientifici”, senza far valere in alcun modo la loro preparazione professionale.

sono tenute in generale ad assicurare ai cittadini per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, per impedire la frammentazione e la polarizzazione del sistema..."; subito dopo però –a confermare una ambiguità voluta del testo– si afferma che tali livelli essenziali di prestazione **“non hanno alcuna pretesa di validità per i casi singoli, siano essi le singole istituzioni scolastiche o, a maggior ragione, i singoli allievi. E' compito esclusivo di ogni singola scuola autonoma e dei docenti [...] assumersi la libertà di mediare, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento negli obiettivi formativi, nei contenuti, nei metodi e nelle verifiche delle Unità di Apprendimento...”**. Quindi, neanche i livelli minimi di prestazione sono in realtà minimi; d'altronde, sempre nel testo del decreto, nella parentesi al punto (a), c'è un “anche”, da me sottolineato in neretto, che fa comprendere come gli *standard di apprendimento* abbiano tutt'altro che un valore vincolante. E suona anche generico il riferimento alla “libertà” riferita ai docenti, laddove mi sembra ci sia un evidente addebito di responsabilità.

Inoltre, a stabilire un ulteriore elemento di continuità con lo spirito del progetto di riforma precedente, si afferma che la valutazione non dovrà più vertere sulle singole discipline, ma su un quadro sintetico che fa riferimento all'intera *Unità di Apprendimento* (che, in questo caso, sembra valere come unità interdisciplinare, ma su questo il testo è confuso). La contrapposizione tra “sintesi” e “performance” è continua in queste pagine del decreto: gli *obiettivi formativi* “**non possono essere mai formulati in maniera atomizzata e previsti quali corrispondenza di performance tanto analitiche quanto, nella complessità del reale, inesistenti. A maggior ragione, infatti, a livello di obiettivi formativi si ripete, anzi si moltiplica, l'esigenza di riferirsi al principio della sintesi e dell'ologramma, già menzionato a proposito degli obiettivi specifici di apprendimento**”. Discutibile sembra, in questa parte del testo, il riferimento alla “complessità”, quale elemento utile per stabilire le ragioni di un insuccesso scolastico. Tenendo anche conto di quelli che saranno gli effetti della “valutazione biennale”, è chiaro che l'insuccesso scolastico (molto improbabile) ricadrà, a livello di responsabilità, più sul docente che sul discente; sarà il primo (e lo strumento del “portfolio” e l'incarico di “tutor” completano in modo coerente questo sistema) a non avere individuato l'approccio personale adatto a comunicare con successo a uno studente in difficoltà dei contenuti, semplificando i contenuti in corrispondenza alle capacità del singolo alunno²². E poiché –qui sono costretto ad anticipare in parte un contenuto che affronterò più avanti– sarà il docente “tutor” a decidere tutto questo con la famiglia e con l'alunno, ci saranno il concreto pericolo di sacrificare, in base a una nuova gerarchia interna creatasi nella scuola, la libertà d'insegnamento dei docenti.

²² “Egli [l'individuo] si interesserà a quei significati che sembrano riferirsi alle sue esperienze personali e ai suoi piani, al suo coinvolgimento con le altre persone e ai suoi bisogni materiali. C'è, insomma, un ruolo attivo nel soggetto nella costruzione di sé e della sua «cultura» che nessuna teoria inoculatoria dei comportamenti e dei significati sociali può neutralizzare”. G. Bertagna, *Dalla centralità...*, cit. Si tratta, al di là dell'artificiosità linguistica, di presupposti ovvi per qualsiasi docente; bisogna stabilire però stabilire se l'attenzione al sé specifico dell'individuo nell'esperienza di comunicazione del sapere –che, abbiamo già detto, costituisce l'aspetto qualificante la professionalità del docente liceale necessiti di questo snaturamento della didattica, che non si contrappone affatto a un «inoculare», bensì alla convinzione che alcuni contenuti disciplinari costituiscano un'esperienza formativa positiva proprio in seguito allo sforzo che richiedono al soggetto che vi si accosta, necessario per coglierli in tutta la loro rilevanza.

Il decreto si mantiene volutamente nell'ambiguità, parlando contemporaneamente dell'"Unità di apprendimento" in riferimento sia alla classe, sia all'interclasse, sia al singolo (nel primo caso si tratta di un'ovvietà, nell'ultimo –come abbiamo visto– crea tutta una serie di problemi). Quando però la si collega al "Piano di studi personalizzato" (che avrà la sua massima esaltazione nel "Portfolio") allora, a mio parere, non vi sono più dubbi sulle intenzioni pedagogico-didattiche del provvedimento²³.

L'*unità didattica* garantisce ai docenti la possibilità di strutturare la programmazione annuale con una valenza disciplinare; dal decreto, invece, si deduce che la progettazione dell'*unità didattica* non è affidata al singolo docente ("Ogni istituzione scolastica, o ogni gruppo docente, deciderà il grado di analiticità di questa progettazione delle *Unità di Apprendimento*"). E' vero poi che in un punto del decreto, da me riportato, si parla anche di "gruppi di livello, di compito o elettivi **oppure di gruppo classe**" (è da notare come la classe sia nominata per ultima, come se non fosse importante nella secondaria come nucleo di socializzazione per gli allievi; da questo consegue la scomparsa del Consiglio di classe), ma in realtà nei passi cruciali del decreto è sempre riferito al singolo alunno, coerentemente del resto con le funzioni del "portfolio" e del "tutor".

12.

Il **portfolio** sembra richiamare il "libretto individuale dell'alunno" che, nella riforma Berlinguer, intendeva raccogliere i risultati ottenuti dallo studente durante tutto il suo percorso formativo. In questo caso però ci troviamo in una situazione di forte discontinuità, in quanto il "portfolio", a differenza della proposta berlingueriana, sconvolge totalmente il ruolo della valutazione, contribuendo così a marginalizzare ulteriormente la figura docente, ad eccezione di alcune nuove figure gerarchiche (il *tutor*), valorizzate proprio in ragione della loro funzione ulteriore a quella di cattedra.

Il termine scelto dagli estensori della riforma, portfolio, rinvia al linguaggio pubblicitario, alle cartelle in cui sono raccolti i documenti che illustrano la campagna promozionale a favore di un nuovo prodotto. Il contesto è dunque quello della propaganda, della sopravvalutazione, della promozione che, per legittime necessità di mercato, maschera le mancanze e cerca di dare un'immagine positiva di sé. Se si tiene presente che il portfolio è destinato a sostituire la pagella è inevitabile sollevare alcune perplessità; la pagella era un documento oggettivo, che inquadrava la posizione dell'alunno da un punto di vista formativo e ne evidenziava sia le capacità sia le carenze, senza tenere conto delle esigenze promozionali. Il portfolio sembra invece escludere il fatto che dell'alunno si evidenzia un giudizio negativo.

Potrebbe trattarsi semplicemente di una infelice scelta terminologica; in effetti il testo riporta: "*Il Portfolio delle competenze individuali comprende una sezione dedicata alla valutazione e un'altra riservata all'orientamento. La prima è redatta sulla base degli indirizzi generali circa la*

²³ L'ambiguità del decreto potrebbe in effetti essere utilizzata dai diversi collegi dei docenti per non modificare nel concreto le caratteristiche fondamentali dei saperi disciplinari; al di là delle difficoltà che si creerebbero però in relazione al *portfolio*, tale punto di vista, evidentemente corporativo, non interessa queste riflessioni, che intendono stabilire esclusivamente, nel modo più esatto possibile, le intenzioni didattico-pedagogiche del decreto.

valutazione degli alunni e il riconoscimento dei crediti e debiti formativi". Dunque la *valutazione* viene scorporata dall'*orientamento*, e la *valutazione* fa riferimento sia ai *crediti* sia ai *debiti*. Se ne deduce che una valutazione negativa apparirà nel portfolio e condizionerà sia l'*orientamento*, sia l'eventuale possibilità di affermarsi con determinate qualifiche nel mondo del lavoro.

Subito dopo però, confermando l'impressione di ambiguità che si ricava dalla lettura del decreto si afferma che le "due dimensioni" (valutazione e orientamento) sono assolutamente intrecciate. Questo intreccio, di per sé ovvio se si intende che la valutazione condiziona necessariamente l'orientamento, nella interpretazione del decreto, sconvolge totalmente il concetto di *valutazione*: "*Le due dimensioni, però, si intrecciano in continuazione perché l'unica (si badi, l'unica) valutazione positiva per lo studente di qualsiasi età è quella che contribuisce a comprendere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a fargli scoprire ed apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali, non pienamente mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale. Anche per questa ragione, la compilazione del Portfolio, oltre che il diretto coinvolgimento dell'allievo, esige la reciproca collaborazione tra famiglia e scuola*".

Conviene riferirsi a un passo citato sopra- relativo alla "sintesi" che prevale su qualsiasi "performance"-: è chiaro in questo caso che la valutazione del portfolio, mirando unicamente a valorizzare le competenze complessive, tende a sostituire alle valutazioni singole quella generale e, comunque, a far scadere il valore delle prime rispetto a quest'ultima. Inoltre, e mi sembra tutt'altro che secondario, la famiglia collabora direttamente con la scuola nel processo di valutazione, che non è più quindi esclusiva dell'insegnante; se pure ci fosse una difficoltà disciplinare, la famiglia (con il *tutor*, non con il Consiglio di classe o il docente interessato) stabilirebbe come inserirla nel portfolio, come valorizzarla o meno.

Proseguendo nella lettura del decreto: "*Il Portfolio, con precise annotazioni sia dei docenti, sia dei genitori, sia (se necessario) dei preadolescenti* (nel caso del Liceo sarebbero gli adolescenti o studenti, n.d'a.), *seleziona in modo accurato:*

1. *materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo, capaci di descrivere le più spiccate competenze del soggetto*". Al di là dal fatto che far rientrare i lavori di gruppo nella valutazione individuale suscita tutta una serie di problemi in riferimento al concreto operare scolastico, è da notare come la finalità del portfolio sia di evidenziare le "*più spiccate competenze del soggetto*"; ovvero, inizia a concretizzarsi quanto paventato all'inizio, cioè il configurarsi del portfolio come raccolta di materiale propagandistico e non come valutazione oggettiva.

"2. *prove scolastiche significative relative alla padronanza degli obiettivi specifici di apprendimento e contestualizzate alle circostanze*"; a rafforzare quanto dicevo sopra, vengono raccolte le prove "più significative"; la cosa non è irrilevante, in quanto il portfolio sostituisce la pagella; va da sé che il non tenere conto di tutte le prove comporterà una assoluta arbitrarietà nella valutazione finale, e sicuramente la famiglia (ma l'allievo stesso nei Licei), premerà perché siano inserite solo le prove positive.

“3. *osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del preadolescente, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate*”. Da una parte il testo ribadisce la rilevanza delle sole prove positive; dall’altra prevede l’intervento della famiglia nelle stesse decisioni in merito alla “metodologia d’apprendimento”. Un attacco alla professionalità dei docenti, alla loro libertà d’insegnamento a mio parere senza precedenti. Praticamente un genitore, non esperto nella didattica e per di più non presente alle lezioni, “*fa osservazioni in merito ai metodi di apprendimento adottati*” in sede di valutazione²⁴!

“4. *commenti su lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dall’allievo (è importante questo suo coinvolgimento diretto) sia indicati dalla famiglia e dalla scuola, ritenuti esemplificanti delle sue capacità ed aspirazioni personali*”. Il passo presenta ancora la selezione secondo una logica “promozionale” dei materiali, che svilisce il lavoro fatto in classe dai singoli docenti. E’ da notare, inoltre, come, nella successione dei soggetti che selezionano il materiale, la “scuola” (neanche i docenti) venga per ultima, in quello che è lo strumento unico di valutazione.

“5. *Indicazioni che emergono dall’osservazione sistematica, dai colloqui insegnanti-genitori, da colloqui con lo studente e anche da questionari o test in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti*”. E’ la parte del testo meno contestabile, anche se fa riferimento a un’esperienza valorizzata dagli ultimi due ministeri dell’istruzione e che ha incontrato perplessità in parte dei docenti; ovvero l’introduzione, nella valutazione complessiva, di tutte le attività che lo studente svolge al di fuori della scuola. Sino ad oggi si trattava di un solo punto di credito, sostanzialmente poco rilevante, la sua introduzione nel portfolio porterebbe a modificare gli equilibri nella valutazione, a detrimento ancora una volta della applicazione nelle discipline di indirizzo.

Ovviamente, tutto ciò ha la finalità di meglio indirizzare lo studente verso il futuro lavorativo; lo stesso decreto afferma che la raccolta di questi materiali ha la funzione di “*collocarli all’interno di un percorso professionale che valorizzi le pratiche dell’autonomia di ricerca e di sviluppo e il principio della cooperazione educativa alla famiglia*”. Sarà facile sostenere che, rispetto agli orientamenti professionali manifestati da un alunno (magari testimoniati da attività realizzate al di fuori del contesto scolastico e difficilmente verificabili dai docenti) le scarse capacità in alcune discipline avranno poco peso e, dunque, non saranno decisive per il proseguimento dell’anno di corso (meglio, del biennio), ma forse neppure meritevoli di essere segnalate nel portfolio, per non compromettere l’immagine dell’allievo. Lo studio di materie quali il latino, decisive per la formazione scientifica, verranno in molti casi tralasciate.

²⁴ Va da sé che i genitori già oggi sono legittimati a intervenire criticamente sui vari aspetti della vita scolastica, attraverso la partecipazione al Consiglio di classe e agli altri organi collegiali.

13.

Nel descrivere la funzione del *tutor*, il testo del Decreto è piuttosto conciso, riducendosi a quattro righe, all'interno di un elenco puntato in cui si descrivono le nuove forme organizzative (anche curricolari) della nuova scuola media: “*Le istituzioni scolastiche individuano, per ogni gruppo di allievi, un docente con funzioni di tutor. Egli è in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, consiglia gli allievi e le famiglie in ordine alla scelta delle attività opzionali aggiuntive facoltative, è anche coordinatore dell'équipe pedagogica e compila il Portfolio delle competenze*²⁵.”

L'espressione “coordina” tranquillizza, nel senso che la funzione di *coordinamento* è prevista nell'attuale Consiglio di Classe, senza che questa limiti l'autonomia dei singoli docenti. Già però la responsabilità di “curare i rapporti con le famiglie” genera sospetto, soprattutto tenendo presenti sia il *portfolio* sia le nuove modalità di valutazione. Se il coordinatore ha il dovere di avvertire la famiglia –come accade oggi– in ordine a problematiche di ordine generale, nulla vi è da obiettare. Se però diventa l'interlocutore unico di una valutazione complessiva, dove il peso delle singole discipline è ridotto e dove, quindi, la comunicazione specifica del singolo docente diventa superflua, allora la qualità del discorso muta. Probabilmente rimarrebbero i colloqui con l'insegnante di latino sui problemi che l'alunno incontra in questa disciplina, ma il carattere problematico di questi colloqui potrebbe essere relativizzato dal *tutor*, in base a una sua valutazione di ordine generale, che corrisponde ai nuovi criteri per stabilire le competenze sopra ricordate.

D'altra parte, è lo stesso *tutor* a compilare il *portfolio*, con la famiglia e, eventualmente, l'alunno. Anche in questo caso il decreto chiarisce poco: il documento che è destinato a sostituire la pagella, è compilato con pari diritti da tutti i docenti della “*equipe pedagogica*” o solo dal *tutor*, che rielabora in base ai criteri già citati i risultati comunicatigli dai singoli insegnanti, in certi casi interpretandoli in modo arbitrario per favorire il successo formativo o, magari, solo per migliorare, dal punto di vista propagandistico, l'immagine dell'allievo? Quali pressioni potranno fare, in proposito, la famiglia e lo stesso alunno? Le oscurità proprie del *portfolio*, dunque, si ripresentano in questo breve passaggio.

D'altra parte il *tutor* consiglia anche la famiglia, “*a nome della scuola*”, sull'orientamento futuro dello studente; nella situazione attuale, il *coordinatore* si limiterebbe a comunicare una decisione, un orientamento, fatto proprio secondo una logica paritaria da tutto il Consiglio di Classe. Nel decreto non è precisata l'autonomia che il *tutor* possiede, ovvero se questo suo incarico gli attribuisce una capacità maggiore nel giudicare il possibile futuro dello studente. L'espressione “a nome della scuola” non è rassicurante; prescinde infatti dall'intero Consiglio di Classe (o *equipe pedagogica*) e intende rappresentare l'intero Istituto che, realisticamente, non sarà mai a conoscenza dei problemi specifici dell'alunno. Insomma, un altro elemento che induce a

²⁵ Il *tutor* rappresenta sicuramente una figura complessa che sia il decreto, sia le varie sperimentazioni effettuate, non hanno contribuito a chiarire nella sua specificità. Gli stessi problemi di ordine contrattuale incontrati all'inizio del presente anno scolastico, dovuti all'insufficienza delle risorse destinate a valorizzare questa funzione, non ha permesso di delinearne i contorni. Non si tratta però –come hanno affermato alcune fonti ministeriali– di una funzione analoga a quella, precedente, del coordinatore. In effetti, la lettura del decreto, se messa in rapporto con quanto già esposto sull'unità di apprendimento e il *portfolio*, sembra chiarisca in modo adeguato le intenzioni degli estensori del progetto.

sospettare un ruolo tutt'altro che di semplice coordinamento, ma gerarchicamente precisato rispetto agli altri colleghi.

La funzione del tutor che suscita però maggiori inquietudini è quella di consigliare le attività opzionali; ovvero, il *tutor* può influenzare direttamente l'organico, laddove consiglia la famiglia di seguire le attività opzionali organizzate da un collega piuttosto che da un altro. Questo ruolo sorprendente del *tutor*, che implica gravi conseguenze sul piano sindacale, alimenta le perplessità appena avanzate. Perplessità che potrebbero essere in parte risolte se nel decreto venissero chiaramente precisate le modalità di scelta del *tutor*: a questo proposito, esistono tre possibilità (è comunque paradossale che il decreto non abbia il coraggio di dire chiaramente quali sono, a proposito, le intenzioni del ministro): il sorteggio, la cui casualità porterebbe discredito all'istituzione scolastica; l'elezione da parte di un organo collegiale (Collegio dei Docenti o Consiglio di Classe) che sarebbe, ovviamente, l'ipotesi più seria e auspicabile; oppure nominato dal Dirigente. In quest'ultimo caso il rischio di creare figure gerarchiche, privilegiate dal punto di vista del reddito e in perfetto accordo con la Dirigenza è più che reale, e minerebbe concretamente la possibilità di agire con piena libertà didattica. Che quest'ultima sia l'ipotesi più probabile lo si evince dal decreto sulla scuola primaria, laddove è proprio la figura dirigente a nominare il *tutor*. Il rischio che i docenti abbiano maggiore o minore responsabilità e, conseguentemente, privilegi, in base al fatto di essere più o meno in linea con la Dirigenza è reale (anche se non necessario) e preannuncia quella aziendalizzazione, per cui la scuola si privatizza e i docenti si impiegatizzano, sottoposti a una disciplina interna arbitraria.

14.

Se le ipotesi di lettura formulate sino ad ora sono esatte, risulta in parte superfluo interrogarsi sulla specificità curricolare dei vari indirizzi liceali, per due ordini di motivi: per la già ricordata subordinazione del contenuto disciplinare ai suoi immediati riscontri pratici e perché, pur ammettendo la sopravvivenza di autentici contenuti formativi, la loro trasmissione risulterebbe problematica dalla evanescenza del momento valutativo.

Certamente –e una conferma la offre il decreto relativo alle medie inferiori- il numero di ore diminuirà per tutte le discipline, coerentemente alla diminuzione dell'orario settimanale per gli alunni. Le materie più sacrificate saranno quelle di indirizzo, che prevedono un deciso impegno settimanale: matematica, lettere, lingue straniere. A proposito di queste ultime, la cosiddetta valorizzazione dell'inglese non sembra accordarsi con la riduzione effettiva delle ore; il ragionamento ministeriale parte dal presupposto che, iniziandosi lo studio della lingua già dalle scuole materne, la necessità di ore nella secondaria superiore sarà minore, in quanto lo studente, a quel punto del ciclo di istruzione, dovrebbe avere una preparazione superiore a quella attuale.

Questo ragionamento rivela una grande debolezza, laddove ignora la diversità dell'approccio intellettuale nelle diverse fasi formative e, viste le problematiche che lo studio della lingua straniera

incontra attualmente²⁶, far iniziare lo studio della lingua inglese già nella scuola materna dovrebbe rappresentare un'opportunità per favorire il raggiungimento di un livello di competenza superiore²⁷.

La diminuzione del numero di ore totali obbligatorio, consente al progetto di riforma di introdurre «ore opzionali», con cui lo studente può completare i propri percorsi didattici²⁸. Il decreto stabilisce che *“ogni istituzione scolastica mette a disposizione degli studenti e delle famiglie un’offerta formativa opzionale facoltativa su richiesta delle famiglie all’atto di iscrizione per tutte o per alcune discipline e attività”*. E’ prevista, ad esempio, la *“valorizzazione dei talenti artistici e musicali attraverso un’offerta curata dai Conservatori, da Licei musicali e coreutici o anche da Scuole non statali accreditate sulla base di convenzioni con enti e privati”*.

Non tutte le ore opzionali, dunque, saranno gestite dai docenti, a colpire ulteriormente l’organico e aumentare le possibilità di precarizzazione. Il decreto d’altronde non stabilisce quale debba essere l’autorità competente cui affidare le iniziative interne alla scuola, se il Collegio dei docenti o il Dirigente scolastico. In quest’ultimo caso potrebbero esserci seri problemi di trasparenza, soprattutto quando un modulo formativo verrà affidato a soggetti esterni che proporranno, con una logica di marketing, diversi pacchetti alle scuole. Si apre la possibilità di un ingresso massiccio di soggetti privati all’interno della scuola pubblica senza che se ne preveda una severa regolamentazione.

Non è intenzione di queste note affrontare problematiche di ordine sindacale, pure implicite in quanto appena esposto; vi è però il rischio che, una volta realizzato questo progetto di riforma, l’attuazione si risolva –almeno nei primi tempi- in una logica corporativa, per cui le stesse attività opzionali saranno organizzate in riferimento e a difesa dell’organico tralasciando le esigenze reali della didattica; oppure che si propongano iniziative, volte a inseguire la moda del momento, cercando prima di tutto di soddisfare le esigenze dell’utenza, senza badare alla coerenza del percorso formativo. Sarebbe un esito purtroppo consueto per la scuola italiana, dove la pomposità e vacuità delle premesse generali si traducono spesso in un compromesso di basso livello, a scapito dell’autentica esigenza di crescita culturale delle nuove generazioni.

15.

Un’obiezione pertinente alle valutazioni critiche appena esposte potrebbe lamentare la mancanza di contenuti propositivi; se è vero, infatti, che l’atteggiamento polemico possiede una sua autonoma legittimità, soprattutto quando deve sollecitare l’attenzione su un provvedimento imminente, elaborato senza una seria consultazione della categoria maggiormente interessata, tuttavia risulta persuasivo quando è accompagnato da una serie credibile di proposte alternative. La

²⁶ Cfr. L.Russo, *cit.* pp.120 sgg.

²⁷ Tale sorprendente decisione del ministro, introduce una questione che non è oggetto del presente saggio, ma che inevitabilmente condiziona l’intero giudizio sulla riforma: le ragioni della diminuzione del numero di ore di tutti i curricula, piuttosto che obbedire a una progettualità didattica, rispondono alla volontà dell’attuale esecutivo di ridurre drasticamente l’organico dei docenti. Se così fosse, le stesse elaborazioni didattiche sarebbero costruzioni forzate per adattarsi a scelte di politica economica contingente.

²⁸ L’opzionalità non consisterebbe più, dunque, nella scelta dell’indirizzo, svalutando così le differenze proprie dei vari percorsi liceali, il cui numero è stato ampiamente aumentato dal Ministro, più per ragioni corporative che non per autentiche motivazioni didattiche.

scelta di focalizzare l'attenzione sull'esperienza liceale ha in parte attenuato questa esigenza; il liceo sembra infatti essere, tra i vari cicli di istruzione, l'istituzione che meno ha bisogno di innovazioni radicali. Semmai, le incertezze che investono l'esperienza liceale, sono un riflesso delle difficoltà vissute presso altri indirizzi.

Vorrei dunque riprendere una provocazione di Giulio Ferroni²⁹, che definisce la riforma della scuola un mito utilizzato negli anni come alibi dai responsabili ministeriali per non produrre innovazioni significative nel campo dell'istruzione. In effetti, nell'attuale congiuntura economica, la possibilità di un'efficace riforma della scuola appare quanto meno improbabile, dovendo essere o «a costo zero», come la riforma Berlinguer, o realizzata attraverso drastici tagli all'organico, come prevede il ministro Moratti³⁰. Sarebbe preferibile, allora, utilizzare le poche risorse disponibili per provvedimenti *ad hoc*, tesi a rafforzare gli anelli più deboli del ciclo di istruzione. Tali provvedimenti riguarderebbero in minima parte il Liceo, ma dovrebbero interessare in particolare la scuola media inferiore, dove la scarsa attenzione per i criteri di formazione delle classi e la mancata presenza di insegnanti di sostegno rende sempre più improbabile per i docenti fornire una preparazione di base adeguata e trasmettere una positiva motivazione allo studio; negli indirizzi tecnici e professionali, è urgente razionalizzare la composizione di alcuni consigli di classe, eccessivamente ampi, piuttosto che aumentare a dismisura il numero di studenti negli altri cicli, lamentando un numero troppo alto di docenti per alunni. Per quanto riguarda la realtà liceale, è sentita l'esigenza di un rinnovamento dei programmi, senza inventarsi rivoluzionari approcci pedagogistici che mortificano solo la specificità delle discipline e il loro valore formativo. Questo rinnovamento dovrebbe però essere realizzato innanzitutto con la collaborazione dei docenti, a partire dalla loro specifica competenza disciplinare³¹; è significativo come la proposta da questo punto di vista più rilevante degli ultimi anni in Italia, quella dell'associazione PRISMA³², sia stata sostanzialmente ignorata dalle autorità ministeriali.

Ma, soprattutto, bisognerebbe investire risorse per potenziare la «didattica di recupero», intesa come attività di aiuto per gli alunni, da tenersi in ore extracurricolari, con metodologie e strumenti alternativi. Sarebbe il provvedimento più adatto per opporsi –in qualsiasi indirizzo– all'insuccesso scolastico, evitando le scorciatoie demagogiche dovute allo snaturamento della valutazione o alla semplificazione dei contenuti disciplinari. Purtroppo questa attività oggi, per l'insignificanza dei fondi disponibili, si limita a un numero di ore insufficienti ed è spesso delegata a istituti privati che non possono avvalersi di personale con adeguata esperienza.

²⁹ G.Ferroni, *cit.*, pp.3 sgg.

³⁰ Uno dei primi provvedimenti dell'attuale ministero ha riguardato l'abolizione delle ore a disposizione, che ha prodotto non solo irrisolvibili difficoltà organizzative in merito alla sostituzione dei docenti assenti, ma in alcuni casi – p.es. nelle discipline di storia e filosofia- ha condotto a un assurdo scorporamento della cattedra, impedendo un'efficace interdisciplinarietà e, soprattutto, compromettendo la continuità didattica. Un classico provvedimento, dettato da un imperativo economico, deciso nella completa indifferenza delle più ovvie esigenze della didattica e degli studenti.

³¹ Al di là di alcune dichiarazioni retoriche del Ministro, i docenti non hanno mai fatto parte in numero significativo di alcuna commissione del progetto di riforma; la stessa scrittura del codice deontologico della categoria –che ovviamente dovrebbe essere scritta dagli stessi docenti- è stata affidata a una personalità estranea alla scuola, mons. Tonini.

³² La proposta riguarda una scansione dello studio della storia differente da quello concepito durante il ministero Berlinguer; sull'intero progetto cfr. F.Polacco, *cit.*, oppure il sito www.progettoprisma.it.

