

I NODI FONDAMENTALI DELLA RIFORMA DELLA SCUOLA

SOMMARIO: INTRODUZIONE; Genesi del processo di cambiamento: i «decreti delegati»; Il rapporto tra democrazia e scienza nella formazione – 1. L'AUTONOMIA DEL SISTEMA PEDAGOGICO; 1.1 La distinzione dei sistemi; 1.2 L'avvento del sistema economico; 1.3 Linee di riforma e autonomia del sistema pedagogico; 1.4 Rapporto tra sistemi; 1.5 Rapporto tra autonomia del sistema pedagogico e lo Stato – 2. IL CURRICOLO; 2.1 Il curriculum: l'identità; 2.2 Il curriculum: la certezza; 2.3 Il curriculum: l'universalità; 2.4 Il curriculum: l'uguaglianza; 2.5 Il curriculum: la didattica; 2.6 Il curriculum: lo spirituale

INTRODUZIONE

Genesi del processo di cambiamento: i «decreti delegati»

Gli anni settanta del Novecento rappresentano una svolta importante per la storia della scuola italiana. Dopo l'intenso dibattito del decennio precedente e anche dopo il conflitto ideologico che lo accompagnava, identificato come «il sessantotto» nella letteratura politica e sociologica, il sistema politico trovò una composizione tra le parti in campo. L'espressione di tale mediazione si concretizzò nella legge delega al Governo «per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato» (Legge 30 luglio 1973, n. 477). Le norme che presero corpo dalla traduzione di quegli orientamenti legislativi furono complessivamente definite «decreti delegati». Tale espressione è rimasta viva fino agli anni novanta quando, alla presenza di nuovi orientamenti legislativi, s'indebolì la tesi in essi sostenuta e, di conseguenza, i riferimenti culturali a quelle indicazioni normative persero, anche linguisticamente, il terreno conquistato. Oggi è sempre più difficile sentire l'espressione «decreti delegati» se non nelle analisi storiche che si

cominciano a fare su quel vitale periodo della storia della seconda parte del secolo scorso.

I principali decreti, ai quali la società si riferiva in quel momento, riguardavano le norme sulla «Istituzione e il riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica» (DPR 31 maggio 1974, n. 416) e quelle relative al decreto sulla «Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti» (DPR 31 maggio 1974, n. 419). Non era certo di minor rilievo il decreto riguardante le «Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo e ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato» (DPR 31 maggio 1974, n. 417), anche se appariva incorporato nel dibattito in corso come una componente di due grandi polarità che trascinavano la prospettiva di riforma che era stata avviata: la *democrazia* e, nello specifico, la «democrazia scolastica» e l'*innovazione* con il suo riferimento specifico alla «scienza sperimentale».

Il rapporto tra democrazia e scienza nella formazione

I decreti cercavano di tradurre in azioni normative ciò che la pressione culturale richiedeva come assetto generale della società: una società democratica che applicasse la Costituzione in modo più coerente e che lasciasse definitivamente alle spalle la cultura «antidemocratica» ereditata dal recente passato. Il concetto di democrazia veniva meglio declinato in «partecipazione» e, per quanto atteneva al campo scolastico, in «gestione sociale».

La *partecipazione* era vista come il modo attraverso il quale vivere realmente la democrazia e consentire alla maggior parte delle persone, se non proprio a tutte, di poter essere protagoniste del vissuto civile, soprattutto là dove esse operavano e conducevano la loro quotidianità: la scuola, la fabbrica, il lavoro, la chiesa ecc. Attraverso la partecipazione si poteva migliorare sia la condizione sociale sia quella relazionale degli individui viventi in un *territorio*. Anche il termine territorio si affermò contestualmente ai processi di democrazia partecipata poiché esso rappresentava concretamente lo spazio fisico nel quale si esprimeva la partecipazione. Questa non era solo un'affermazione di principio, un orientamento generale, era il processo attraverso il quale si realizzava concretamente la democrazia. Gli «organi collegiali» nacquero appunto in questo contesto come possibile modello formale di consenso alle decisioni. Il loro criterio generale era costituito dal principio della più ampia apertura a tutte le componenti sociali interessate. Gli organismi che furono l'espressione di tale orientamento divennero necessariamente molto ampi; essi dovevano coprire la presenza di tutte quelle rappresentanze della

società. Si affermarono i concetti di *collegialità*, di *comunità*, di *territorialità*, di *distrettualità*, di *gestione sociale*, di *collettivo*, di *gruppo*. La chiave interpretativa di tutto il movimento era contenuta nella voce partecipazione, mediante la quale si potevano rapidamente o gradualmente risolvere i problemi emergenti attraverso il consenso e la mediazione. La partecipazione coincideva con l'assunzione del metodo democratico; essa era il metodo che la democrazia utilizzava per affrontare tutto il cambiamento in atto e riposizionarlo su nuove basi, quelle che lo stesso movimento democratico intendeva darsi. Per raggiungere quest'obiettivo era determinante la più ampia partecipazione possibile e l'assunzione di metodiche aperte e coinvolgenti. I decreti delegati cercarono di tradurre il metodo in forme giuridiche e procedurali adeguate per consentire il massimo di coinvolgimento popolare sia sul piano locale sia su quello nazionale. Mediante la collegialità, la scuola da «organo» dell'amministrazione dello Stato, doveva ricollocarsi nell'ambito della società e lì svolgere la sua principale funzione politica; attraverso la partecipazione intendeva anche riqualificare i programmi e le loro finalità.

Tutto questo poteva però realizzarsi solo se la componente culturale della scuola avesse assunto un analogo indirizzo. Pertanto si affermò il concetto di *ricerca* nella scuola mediante la forma della *sperimentazione*. Il relativo decreto aveva lo scopo di formalizzare i processi d'innovazione attraverso alcune regole metodologiche che, desunte dalla scienza, salvassero però tutti i caratteri del valore partecipativo. In sostanza, la collegialità doveva controllare la scienza e la scienza doveva essere il metodo del procedimento democratico. La società doveva sì progredire attraverso la partecipazione ma, nello stesso tempo, guardare ad una rigorosa forma di procedimento scientifico.

L'*innovazione* divenne la caratteristica della nuova scuola e la sua voce entrò a fare parte del suo vocabolario formale. Essa poteva potenzialmente applicarsi a tutti i campi della scuola e della sua organizzazione, anche se la strategia di contenimento del cambiamento divenne sempre più consistente e sempre più vincente. La voce sperimentazione, che rappresentava la metodologia scientifica del cambiamento a tutto campo, fu in realtà collocata soltanto sul versante della didattica senza più interessare i grandi processi relativi alle «strutture» della scuola. Con questa modalità di contenimento, l'innovazione fu canalizzata e le forme di controllo finirono per avere il sopravvento sulle forme d'innovazione. Il procedimento sperimentale, che era alla base del cambiamento, non riuscì a convincere e ad applicarsi realmente alle dinamiche della cultura nascente e nemmeno alle modalità dei processi di partecipazione. La scienza comunque voleva e doveva democratizzarsi ed entrare a far parte di una nuova cultura popolare, per tutti, doveva uscire dal suo isolamento aristo-

cratico e dimostrare la sua reale vitalità «umanistica». La principale base epistemologica della ricerca in quel periodo, almeno quella che veniva presentata come la più attendibile e applicabile ai processi culturali, era quella desunta dal «positivismo debole», proprio di un approccio tardo galileiano – le «sensate esperienze» – basato su aspetti di verificabilità positivista, per un verso, e, per un altro verso, basato su elementi di verificabilità empirica. Il tutto appariva linguisticamente riconducibile a correnti diffuse di pedagogia pragmatista che, in realtà, avevano ben poco in comune sia con l'empirismo certificazionista sia soprattutto col positivismo metodologico. Le premesse scientifiche della sperimentazione non apparirono chiare e fondate in relazione alla loro applicazione e utilizzabilità all'interno dei processi culturali e formativi propri della scuola e, di fatto, contribuirono ad indebolire la stessa procedura d'innovazione che fungeva da sostegno alle dinamiche partecipative della rinnovata democrazia.

Quest'iniziale dialogo tra due componenti della cultura, quella politica e quella scientifica, fu rapidamente turbato dalla crescita d'altri aspetti della cultura contemporanea che, in Italia, cominciarono a stimolare l'interesse della scuola, con maggiore intensità, negli anni ottanta. In conformità a nuovi orientamenti economico-sociali del paese, si può forse affermare che la cultura scolastica coagulò tali nuovi orientamenti intorno al concetto di *managerialità*, il quale lasciava visibilmente intendere che la partecipazione non poteva più essere il principale punto di riferimento del cambiamento. Le conseguenti teorie dell'organizzazione avevano introdotto i concetti d'efficienza e d'efficacia col palese obiettivo di modificare le strategie precedenti e di sostituirle con altre forme procedurali. La democrazia doveva necessariamente fare i conti con un diverso modello d'organizzazione delle forme decisionali.

D'altra parte, l'inquietudine epistemologica della scienza stava spostando la sua attenzione verso le culture nascenti dell'organizzazione, dei sistemi, della teoria comportamentale concentrando la sua attenzione intorno al termine *progettazione*, quale nuova forma di metodologia sociale. Il lavoro per progetti diventa così sinonimo di sperimentazione, termine ormai abbandonato dal linguaggio e dalla pratica. Si raggiunge un nuovo allineamento tra democrazia e scienza costituito, da una parte, dalla democrazia delle regole leggere e, dall'altra, da una metodologia progettuale rigorosa e differenziata.

Gli anni novanta hanno ereditato e mantenuto tale orientamento culturale accentuandolo, da una parte, mediante una maggiore pressione sulla democrazia e, dall'altra, unificando i processi scientifici nel termine *competenza*.

Sul versante della politica scolastica il termine che attraversa di nuovo la sensibilità culturale della scuola e che intende incentivarne la trasformazione è rappresentato dal concetto d'*autonomia*. Si pensa di affidare alla singola scuola un'autonomia globale o molto accentuata che le possa consentire di mettere in movimento tutte le energie a disposizione al fine di ottenere il più alto risultato possibile. Nell'ambito dell'autonomia devono così trovare una composizione due correnti storiche tuttora presenti, quella partecipativa e quella manageriale, cioè consenso ed efficienza. La dimensione scientifica dello sviluppo ha il compito di recuperare sia la suggestione storica della rigosità del metodo sia quella della progettazione sociale, mentre sembra farsi strada la teoria dei *controlli* come strumento prevalente di validazione delle procedure e dei risultati.

Il correlato strutturale dinamico dell'autonomia diventa la *valutazione*, come condizione di valore e di verifica del processo qualitativo della nuova organizzazione scolastica della cultura. La valutazione viene così proposta come assetto dinamico del cambiamento e non solo come esplicita forma di verifica. Il significato di tale scelta dipende dalla convinzione che la valutazione appare capace di garantire contemporaneamente la certezza e lo sviluppo: solo ciò che è verificato come qualitativo è vero e può ulteriormente svilupparsi, la non verifica lascia l'azione all'interno della sua possibile involuzione. L'autonomia ha lo stesso campo di azione della valutazione: ogni azione deve essere valutata; la valutazione è pertanto intrinseca all'azione, sia che si collochi nello spazio esterno (valutazione esterna) sia in quell'interno (valutazione interna). La valutazione del risultato di qualità delle operazioni e delle decisioni è affidato alla scienza, seppure ad una scienza dalle dimensioni più complesse del passato. Infatti, nel «sapere valutativo» convivono oggi diverse teorie sia quantitative sia qualitative.

La difficoltà attuale di questi due assunti della qualità del cambiamento sembra dipendere proprio dalla critica interna del loro valore: l'autonomia non può essere «radicale» come la valutazione non può essere «totale». Il che significa che l'autonomia è sempre correlata a qualcosa e che la valutazione non può rivolgersi a tutto. Occorre pertanto scegliere, ma ogni scelta richiede un parametro di riferimento per essere comprensibile e questo non appare ancora all'orizzonte. La nostra cultura si sta tuffando in questo mare aperto; intanto, però, le azioni formative vengono operate sulla base delle sensibilità e delle convinzioni storiche effettivamente disponibili in questo momento. Tale è la storia.

1. L'AUTONOMIA DEL SISTEMA PEDAGOGICO

La riforma del sistema di istruzione e di formazione ha trovato nel concetto di autonomia il contenuto intorno al quale focalizzare la propria strategia. La divisione fra chi è favorevole ad una visione forte dell'autonomia e chi invece si mostra piuttosto distante, appare sempre più netta, anche se è difficile trovare qualche posizione risolutamente contraria a tale principio.

Nel dibattito sulla riforma del sistema non si sono ancora alzate voci socialmente significative a chiedere che esso non proceda nella direzione dell'autonomia ma resti nella condizione in cui si trova, seppure accompagnata da necessarie revisioni di funzionamento.

La contrapposizione tra una teoria della riforma su base autonomistica ed una teoria avente per fondamento la razionalizzazione dell'attuale sistema, non è ancora emersa in modo evidente. Ciò non significa che non esista un orientamento contrario alla riforma sia in sede pedagogica sia politica sia amministrativa.

Tale orientamento si può manifestare come consenso alla ricerca del nuovo mediante la sua assimilazione nei contenuti del vecchio, cioè della struttura in vigore, sicché la forma appare nuova ma, nella sostanza, non è presente una reale redistribuzione dei contenuti fondamentali della riforma e, in particolare, non si coglie lo spessore innovativo della proposta. Fra coloro che credono nell'autonomia si possono individuare due posizioni distinte, che afferiscono a due differenti modelli.

La prima pensa l'autonomia come una forma di «monadizzazione» del sistema, ritenendo che ogni «punto attivo» affermi la sua presenza lasciando che le singole parti, attraverso una metodologia concorrenziale, arricchiscano il sistema stesso mediante la somma delle loro singole qualità; pone la sua enfasi sul concetto di competitività come fonte di qualità del sistema; punta sul metodo come strategia per raggiungere la qualità nella convinzione che la tipologia della procedura determini il valore dell'esito. Ritiene, in conclusione, che l'opzione metodologica – nel caso specifico: la concorrenza – sia la fonte primaria di direzione qualitativa del sistema.

La seconda ritiene che il sistema, nel suo complesso, vada preventivamente pensato, che abbia la possibilità di autoregolarsi cercando l'equilibrio necessario perché non si verifichino dispersioni, che sia soggetto a forme progressive di adattamento per evitare che emergano «patologie da sbilanciamento»; privilegia il concetto di collaborazione come sua originaria opzione metodologica, ritenendo che la fiducia nel metodo debba essere rapportata alla fiducia nella relazione intenzionale tra le parti, relazione capace di stabilire un rapporto preventivo essenziale tra scelta del contenuto e modalità per il suo

raggiungimento. In conclusione, nella seconda posizione è il rapporto tra contenuto e metodo a tenere in equilibrio il sistema.

Il principio della competizione o dell'«individualismo metodologico» può avere un suo utile campo di applicazione in economia – anche se si sta assistendo ad un'evoluzione delle economie verso forme di collaborazione sempre più diffuse –, ciò non significa che tale valore debba essere trasposto automaticamente in un altro campo che presenta un contenuto significativamente diverso.

Un'area diffusa della cultura contemporanea sembra voler insistere sul principio di trasferibilità anche quando si è già storicamente verificato che esso deve essere assunto con molta prudenza. Una forma sociale dimostratasi efficace in un settore della cultura non può essere immediatamente trasferita in un altro ambito senza che su questa si operi una riflessione di compatibilità col contenuto che specifica quell'area. Tale procedura metodologica ha mostrato i suoi limiti in tutto l'arco dell'Ottocento quando le scienze naturali hanno sostenuto l'unicità scientifico-metodologica, per questo ancora oggi l'unico paradigma di scienza risulta quello afferente alla metodologia naturalistica. Il positivismo è stato un maestro in questa logica, ma non si può certo ritenere che la cultura contemporanea non abbia sviluppato una critica epistemologica di segno diverso.

Coloro che ritengono che una forte competizione tra alcune componenti del sistema economico possa anche essere determinante per il sistema formativo, commettono lo stesso errore indotto dal valore del metodo nelle scienze naturali, il quale ha avuto esiti piuttosto scarsi nelle scienze sociali e, in particolare, in quelle educative.

Rispetto alle posizioni assunte nei confronti dell'autonomia, sembrano legittime due posizioni, quella che non crede che un sistema formativo possa realmente ed efficacemente svilupparsi attraverso un modello autonomistico e quella che ritiene che tale orientamento porterà un beneficio alla qualità del sistema. All'interno dell'orientamento positivo, invece, si possono indicare modelli diversi di raggiungimento del fine, ed è su questo punto che occorre ora fermarsi a riflettere.

1.1 *La distinzione dei sistemi*

L'autonomia è un'idea regolativa, non un modello definito di organizzazione del sistema. Quando si usa il termine autonomia s'intende indicare una direzione, non la forma che assumerà tale direzione. L'aspetto semantico presenta un ampio campo di interpretazione e di sottolineature anche diverse tra loro; l'elemento comune a tutti è riconducibile all'idea che si debbano prendere tutte le distanze da quelle modalità di accentramento e di convogliamento del potere in pochi centri e in poche persone, situazioni queste tipiche dei sistemi

giudicati di scarsa democrazia interna e qui intese come forme limitate di partecipazione o di distribuzione dell'autorità.

È proprio dell'autonomia prevedere l'attuazione di diversi modelli, in virtù della sua intrinseca natura. L'autonomia non è in se stessa un modello, ma una direzione verso la quale si può procedere con modalità e con forme non necessariamente identiche. Le soluzioni offerte dalle diverse culture nazionali testimoniano, sul piano politico, le varie concezioni che si possono avere di questo tema. In comune, però, si ha la certezza di un percorso che è teso alla maggiore responsabilizzazione politico-sociale degli enti e delle persone.

Qui va introdotta una seconda riflessione sull'autonomia, cioè se essa debba essere considerata un contenuto afferente alla politica o anche un contenuto pedagogico. Si è avuto l'impressione, in questo periodo, che l'autonomia sia stata trattata esclusivamente come contenuto politico, quale condizione prioritaria per l'apertura alla possibilità pedagogica. È stata presentata come la meta della riforma connotata dal carattere dell'apertura, definendosi come la concretizzazione di un nuovo spazio o come il possesso di uno spazio che in precedenza non era concesso o che non era possibile avere. L'apertura politica diventava una condizione per la praticabilità pedagogica.

Si può anche, però, ritenere che il movimento si sia sviluppato in senso opposto, cioè che la richiesta di espansione propria del discorso pedagogico abbia messo il sistema politico nella condizione di dover decidere per l'apertura di confini più ampi, quale condizione per lo sviluppo di nuove e più qualificate esperienze educative. In realtà, la pressione generata dalla necessità di lasciare più spazio operativo e progettuale alla dimensione pedagogica è stata forte. La struttura e i contenuti precedenti non sembravano più in grado di offrire ospitalità adeguata allo sviluppo della riflessione e della modellizzazione pedagogica. Il movimento proveniente dalla centralità della pedagogia e quello prodotto dalla visione di una nuova distribuzione dell'organizzazione del potere politico, si sono incontrati e hanno fatto confluire nel termine autonomia la simbolicità complessiva dell'ipotesi di riforma.

Si è assistito in questi ultimi decenni ad una maggiore forza della pedagogia rispetto alla politica, quasi ci fosse una pressione proveniente dall'operatività della cultura e cercasse di trovare nuovi spazi là dove prima essi apparivano vincolati da regole sociali e istituzionali molto consolidate. Lo sviluppo dell'innovazione nel sistema scolastico, l'analoga rivisitazione del sistema formativo nel campo dell'avvicinamento al lavoro, lo sviluppo di un sistema di formazione contestuale alle attività produttive, l'esplosione di nuovi bisogni formativi per il mondo degli adulti hanno posto all'attenzione della società il tema della formazione come nucleo determinante per lo sviluppo.

Politica e pedagogia si sono trovate di fronte l'una all'altra come due polarità distinte che dichiaravano di dovere occupare uno spazio fondamentale, la prima per lo sviluppo democratico della società, la seconda per il suo sviluppo educativo. L'identità tra i due contenuti ormai appariva scarsa, anche se la convergenza si mostrava inevitabile.

Appare assai chiaro che tra le due aree, quella politica e quella pedagogica, esiste una significativa differenza di contenuto che conduce a sostenere la necessità di una distinzione teorica tra queste due componenti culturali. A tale distinzione, epistemologicamente visibile, si deve accompagnare anche una distinzione operativa. Su questa linea potrebbe prendere consistenza un più forte e avvertito discorso sull'autonomia.

1.2 *L'avvento del sistema economico*

Accanto ai due sistemi politico e pedagogico, si è progressivamente consolidato un terzo sistema, fortemente interessato alla dimensione formativa, quello economico. Nella visione tradizionale, la dimensione economica è stata prevalentemente considerata come necessità esistenziale, con non pochi elementi di pericolosità per la formazione dell'uomo. Si può sinteticamente dire che era vissuta come la componente negativa dello sviluppo personale – un peso necessario da portare nel migliore dei modi, ma sempre un peso – mentre quella positiva era rappresentata dai contenuti disinteressati della formazione classico-umanistica.

Il mondo della produzione e dell'economia era direttamente correlato a quello finanziario e la valutazione etica del valore del denaro ha condizionato la percezione dello stesso valore del lavoro. È difficile comunque negare che lo sviluppo industriale e buona parte del lavoro agricolo presentassero aspetti molti duri e spesso distruttori della dignità dell'uomo, perciò la percezione sociale che se ne ricavava non poteva certamente essere particolarmente positiva. Al di là comunque del suo aspetto sociologico, il lavoro non ha mai trovato una letteratura molto favorevole che lo accompagnasse, anche se qualche pedagogista ha provato a costruire curricoli dove il lavoro s'incorporava come approccio nuovo al sapere e come propedeutica alla conoscenza delle cose e della stessa società.

Nei curricoli scolastici la dimensione professionale era sempre considerata secondaria rispetto a quella fondativa di derivazione classica, con la conseguenza che gli istituti di formazione con conclusione abilitante venivano esclusivamente frequentati dalle classi meno abbienti e dai giovani meno capaci. L'esito della separazione ha fatto sì che le «classi lavoratrici», nel loro breve corso di studi, non si siano mai incontrate con la cultura umanistica, dalla quale erano sistema-

ticamente esclusi e per censo e per competenza. Soltanto una certa divulgazione letteraria rivendicava poi per questi giovani la mancanza di una formazione umanistica alla quale, a causa della stessa struttura formativa, essi non vi potevano comunque accedere.

Lo sviluppo complessivo del sistema del lavoro e la stessa riflessione svolta all'interno della cultura economica hanno portato ad una diversa maturazione il rapporto tra produzione e formazione. In particolare, è stato allontanato dalla percezione sociale tale concetto come «male necessario» e si è giunti a ritenere il lavoro quale componente essenziale dello sviluppo della personalità; inoltre, si è manifestata in modo più accurato una linea di riflessione relativa al rapporto tra lavoro e formazione che ha condotto a considerare la formazione iniziale e la stessa formazione continua come elementi strutturali dello sviluppo economico.

Si è passati dalla riflessione intorno all'uomo e al suo rapporto col mondo della produzione, riflessione tipica della dimensione pedagogica, alla riflessione interna alla stessa disciplina economica, nella quale si è colta la correlazione intrinseca allo sviluppo tra produzione e formazione. Inoltre, è stata scorporata da questo binomio la dimensione finanziaria che ormai sta collocandosi, nel panorama economico, solo come una parte dello stesso, in posizione di interdipendenza e non più di assimilazione.

Tutto ciò ha condotto a pensare che si debba riconsiderare il rapporto storicamente stabilito tra economia e formazione, cioè occorre ripensare la relazione che esiste tra sistema economico e sistema formativo.

Si può facilmente osservare che il dibattito è giunto ad un punto estremamente interessante per quanto riguarda lo sviluppo della formazione. Da una parte, essa ha acquistato maggiore forza e pregnanza sociale; dall'altra, si è inserita nella dimensione economica e l'ha costretta, dall'interno, a riverificare i suoi presupposti fondamentali di sviluppo. Tale rilettura sembra condurre verso una nuova statuizione dei rapporti tra politica, economia e pedagogia, cioè allo studio di un nuovo rapporto tra sistema politico, sistema economico e sistema formativo.

1.3 Linee di riforma e autonomia del sistema pedagogico

Innanzitutto, va rilevato che l'ipotesi di riforma non riguarda soltanto la scuola ma più in generale il sistema della formazione, comprensivo della formazione regionale e di alcuni livelli della formazione medio-alta, cioè quella del post-diploma. Questo carattere ampio della riforma testimonia il tentativo di non considerare il problema della scuola, tradizionalmente intesa, come unico problema della ri-

forma, ma di inserirla nel quadro di una più generale concezione di sistema formativo.

L'ampliamento del quadro di riferimento è frutto dello sviluppo dell'intero sistema sociale che si è mosso nella direzione di una richiesta di maggiore qualità della vita nel lavoro, di una migliore formazione e di un più forte rispetto della responsabilità democratica delle persone. L'incontro di questi elementi ha condotto a ritenere che la riforma della scuola fosse soltanto una parte di una più generale visione sociale della formazione, fino all'ipotesi di formulare la denominazione di «sistema formativo», comprensivo di tutte le dimensioni istituzionali che accompagnano la definizione dei nuovi rapporti e dei nuovi contenuti.

In questo quadro di carattere generale, va analizzato in modo particolare il problema della scuola per coglierne più da vicino gli aspetti di direzione del sistema verso l'autonomia. L'ultima legge (n. 59 del 15 marzo 1997) approvata dal Parlamento italiano all'art. 21, dice che «l'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi si inserisce nel processo di realizzazione dell'autonomia e della riorganizzazione dell'intero sistema formativo».

È difficile dire con certezza se il legislatore ha voluto affermare la stessa idea della tesi che qui s'intende sostenere, cioè che diventa ipotizzabile, e inevitabile, la prospettiva dell'autonomia del «sistema formativo». Si sa che l'interpretazione di un testo normativo può essere diversa soprattutto quando si tratta di indicazioni di orientamento generale. Ciò nonostante il periodo richiamato non è certamente distante dalla tesi sostenuta.

Si possono distinguere due aspetti, il primo attiene all'autonomia dei singoli istituti, sia scolastici sia educativi, il secondo all'autonomia e alla riorganizzazione dell'intero sistema formativo. Per questo secondo punto, se si toglie il riferimento all'organizzazione, resta soltanto la dizione «autonomia dell'intero sistema formativo».

La strategia indicata per il raggiungimento dell'autonomia si fonda esclusivamente sulla dimensione individuale del problema. Per prima cosa, si affronta l'affermazione autonomistica dei singoli istituti, la quale è indicata come strategia prioritaria e processuale. Tale strategia, però, si inserisce nel processo di attuazione dell'autonomia dell'intero sistema formativo.

Il risultato finale del raggiungimento dell'autonomia dei singoli istituti si completa nel quadro dell'autonomia del sistema formativo. La metodologia indicata sembra voler dire che, alla conclusione del processo, la somma delle autonomie dei singoli istituti si tradurrà nell'autonomia del sistema.

Evidentemente le parole usate e la loro costruzione concettuale pongono interrogativi di fondo: il processo di autonomia del sistema

transita attraverso le singole autonomie degli istituti per poi attuarsi come tale, cioè non come somma dei singoli ma come sistema in quanto tale? In questo caso l'autonomia del sistema diventa tale rispetto a chi o a che cosa?

L'autonomia di un singolo istituto non è l'autonomia di un sistema. Il concetto di sistema richiama una visione organica e strutturata che trova al suo interno, e nell'ambiente che lo circonda, gli elementi per affermarsi come tale in relazione alla sua specificità, alle sue risorse, alla sua dinamica, alla sua riflessività. Esso richiede che si stabiliscano confini tra la propria apertura e la propria chiusura. Un sistema aperto è la condizione della sua vita, ma afferma anche il principio del confine, in assenza del quale non sarebbe più sistema.

Di conseguenza, la semplice somma dei singoli non è un sistema, esso diventa tale quando si struttura unitariamente, quando stabilisce le regole del suo essere, del suo aprirsi e chiudersi nei confronti dell'ambiente che lo circonda. Un sistema è tale perché si differenzia e si relaziona, non è omologabile ad altro, né indifferenziato rispetto ad altro. La domanda conseguente, allora, affronta il primo fondamentale tema dell'autonomia, quello relativo alla definizione del suo campo rispetto all'identità di altri sistemi.

La prima distinzione riguarda il rapporto col sistema economico. Appare evidente che il sistema economico ha assunto un rapporto d'interdipendenza col sistema formativo ma ad esso non è assimilato – anche se spesso si pensa che il sistema formativo sia stato o sia ancora funzionale al sistema economico. La seconda riguarda il rapporto col sistema politico. Quello formativo sembra qui affermare la sua distinzione dal sistema politico e con questo stabilire confini nuovi e certi, seppure nella logica dello scambio come per il sistema economico.

1.4 *Rapporto tra sistemi*

Il legislatore si è accorto che l'opzione individuale doveva di necessità concludersi in una visione generale che desse il segno dell'unitarietà, diversamente il sistema sarebbe apparso frantumato, come in realtà si teme che possa avvenire. Di conseguenza, ha inserito una finalità che sembra preludere ad una certa autonomia finale dei singoli istituti «immersi» in un sistema globale. La necessità di porre in luce tale punto finale mostra anche che *l'opzione di fondo fatta dal legislatore non attiene tanto all'autonomia del sistema, ma all'autonomia delle singole componenti che solo indirettamente costituiranno un sistema, anche se non in modo proprio*. L'unità del sistema sarà data dall'appartenenza amministrativa come rete comune per tutti gli istituti e dalla continuità della direzione politica.

Se il legislatore avesse voluto indicare l'autonomia del sistema l'avrebbe dichiarato come principale opzione politica, dalla quale sarebbero scaturite una serie di indicazioni operative anche piuttosto diverse rispetto a quelle previste dall'attuale norma, soprattutto per il versante metodologico.

Affermare l'autonomia del sistema pedagogico rispetto al sistema politico e a quello economico, significa ritenere che esiste un contenuto di particolare valore sociale attorno al quale va costituita un'organizzazione di regole in grado di poterne sostenere il valore, lo sviluppo, il cambiamento, la proposta. La modalità attraverso la quale il sistema opera è quella dell'apertura e dello scambio, ma non quella della dipendenza. *Il sistema pedagogico non deve dipendere né da quello politico né da quello economico; con essi deve necessariamente stabilire tutti i rapporti necessari perché la pariteticità tra le componenti risulti palese e, nello stesso tempo, produttiva.*

Il sistema pedagogico non ha minore dignità rispetto a quello politico od economico, per cui, da questi, debba assumere norme di comportamento collocandosi così in una posizione subordinata. Il suo movimento è diverso: sulla base dei contenuti fondamentali che lo specificano e lo legittimano, esso si pone come interlocutore dello sviluppo personale e sociale, proponendo le sue direzioni di orientamento agli altri sistemi e trovando con questi una forma di equilibrio sociale.

Se il sistema pedagogico, in alcuni suoi settori, si è piegato troppo alle esigenze del sistema economico, se, in certi periodi, è stato soccombente rispetto ai valori e alle direzioni imposte dal sistema politico, oggi può avere una nuova forte consapevolezza della sua capacità di affermarsi come autentico contenuto sociale capace di dialogare con altri sistemi tradizionalmente forti e storicamente affermatosi come istituzionalmente prioritari.

La strategia di sviluppo dell'autonomia si è prevalentemente fondata su una concezione politica del cambiamento. Ha chiesto che il sistema generale della formazione perdesse il suo esclusivo centralismo a favore di una maggiore partecipazione di base e una più incisiva collocazione territoriale, insistendo sia sul decentramento sia su una più ampia possibilità decisionale periferica e per il versante organizzativo e per quello didattico.

In questa visione, la direzione del sistema resta sempre all'interno di un quadro di riferimento politico che definisce le regole del quadro pedagogico, anche se democraticamente più articolate e ampie rispetto al modello precedente. In termini di politica scolastica, si può dire che si attua la seconda fase della decretazione degli anni Settanta che era tutta tesa verso il decentramento delle funzioni, sostenute da una forma di «gestione sociale» dell'impresa formativa.

Nell'ipotesi dell'autonomia del sistema pedagogico, rimangono inalterati tutti gli elementi politici di maggiore democraticità con conseguente diversa distribuzione del potere, ma il sistema pedagogico sviluppa i suoi modelli decidendo autonomamente le scelte e le direzioni in relazione al suo contenuto specifico, cioè quello proprio della dimensione formativa. In realtà, è il contenuto specifico del sistema che detta le regole della sua migliore realizzazione ed è intorno a questo punto che si deve sviluppare la riflessione relativa al suo sviluppo. Il modello attuativo dipende dalla riflessione intorno all'ottimizzazione distributiva del contenuto specifico.

Il contenuto politico: una migliore distribuzione del potere, non può essere il solo o il prioritario contenuto di gestione del sistema pedagogico, il quale ha nello sviluppo del rapporto istruzione-formazione-educazione le decisioni di comportamento che devono essere prese. Il sistema politico è depositario delle strategie politiche ma non di quelle pedagogiche e la strategia del «più società e meno stato» è ancora un'opzione politica, non pedagogica.

Il sistema politico italiano, per il suo versante istituzionale attinente alla formazione, è composto prioritariamente dallo Stato, dalle Regioni e dagli Enti locali. Il sistema della formazione, nelle sue diverse articolazioni, dipende dallo Stato o dalle regioni o dagli enti locali. Nella proposta qui avanzata, invece, l'autonomia del sistema formativo stabilisce i suoi rapporti istituzionali con tali enti, ma non dipende da questi né in sede centrale né periferica; tali relazioni dipendono dagli orientamenti che il proprio sistema si è dato. I rapporti istituzionali costituiscono un vincolo legato al sistema, ma non una forma di dipendenza rispetto alla direzione da assumere.

La teoria dell'equilibrio dei sistemi fondamentali di una società diventa un'ipotesi forte di risoluzione di un secolare problema riguardante la visione dell'autonomia dell'educazione dalla politica e dall'economia, in grado di offrire un modo di vedere nuovo rispetto alle forme politiche di decentramento e di autonomia e alle forme economiche di funzionalismo del sistema formativo rispetto a quello produttivo. Ciò significa ipotizzare un'organizzazione parallela del sistema formativo nei confronti di quello politico e di quello economico, per riprendere i due sistemi che, in questo momento, presentano una più forte interazione con quello formativo.

Questa sembra essere la prima vera autonomia che porta con sé tutte le successive riflessioni sul modo con il quale sarebbe pensabile organizzare l'autonomia delle singole istituzioni, a patto che sia chiara, fin dall'inizio, l'autonomia complessiva del sistema e che sia evidente che essa intende raggiungere, pur in modo proceduralmente diverso, lo stesso obiettivo di alta qualificazione del sistema. È certamente differente, sul piano concettuale, pensare ad un sistema che è

definito autonomo nei confronti degli altri sistemi rispetto ad una strategia istituzionale che individua un percorso di autonomia affidato ai singoli istituti, per poi approdare, infine, ad un'autonomia «complessiva», non ancora definita dall'attuale normativa.

La teoria autonomistica richiede che sia la stessa istituzione autonoma a definire le modalità attraverso le quali intende realizzare la sua organizzazione e anche i modi con i quali essa vuole operare. Le regole di comportamento e la statuizione dei rapporti costituiscono l'impegno essenziale di una visione autonomistica, e queste vanno definite dal sistema in un confronto continuo con gli altri sistemi. La non dipendenza di un sistema dagli altri è data, in primo luogo, dalla certezza di essere realmente un sistema diverso dagli altri, dotato di una propria identità e di un proprio potenziale di sviluppo. In particolare, i vantaggi della proposta presentata riguardano:

- la concentrazione del sistema sulla sua natura e suoi caratteri. Il sistema pensa e riflette su se stesso sia per il presente sia per il futuro; pertanto, aumenta il livello di riflessività interna,

- l'indipendenza dagli altri sistemi è definita e rinforzata. Si evita che lo sviluppo del sistema dipenda dalle decisioni e dagli orientamenti degli altri sistemi; in particolare, da quello politico che è sempre stato chiamato a pensare per il sistema pedagogico. Uno, infatti, dei problemi più consistenti da risolvere per lo sviluppo qualitativo del sistema formativo dipende dal fatto che il sistema politico deve capire il sistema pedagogico e decidere per esso. *La soluzione del problema non consiste nel migliorare il sistema politico, ma nel consolidare la cultura e le regole decisionali di quello pedagogico,*

- la strutturazione in sottosistemi aventi una loro relativa autonomia. Ciò consente di affrontare contenuti essenziali per lo sviluppo del sistema stesso con maggiore efficienza, articolando l'organizzazione in una pluralità di moduli funzionali. In particolare, oggi, vanno considerati i sottosistemi della ricerca, della formazione iniziale e in servizio, della valutazione, dell'innovazione, della documentazione. Tali sottosistemi sono caratterizzati da una loro dinamica interna e, contestualmente, si muovono nell'ambiente sulla base di regole che il sistema ritiene idonee per la loro qualità e produttività,

- la relazionalità, come forma strutturale dei rapporti del sistema. La natura dell'approccio sistemico impedisce l'isolamento delle istituzioni, di conseguenza il sistema si muove liberamente nell'ambiente per verificare gli adattamenti necessari e la statuizione dei rapporti istituzionali e sociali che ritiene efficaci per il proprio cambiamento e per la definizione del proprio specifico contributo allo sviluppo della cultura formativa.

L'assunzione di tale orientamento autonomistico porterebbe il sistema pedagogico a collocarsi e a farsi riconoscere come uno dei sistemi forti della società, in grado di dialogare autonomamente, efficacemente e alla pari con tutti gli altri, consapevole di offrire alla cultura sociale la propria elaborazione formale sia di cultura educativa sia di vissuto democratico.

1.5 Rapporto tra autonomia del sistema pedagogico e lo Stato

La tesi che qui viene avanzata, cioè di considerare il sistema formativo come uno dei sistemi forti sul piano sociale che interagiscono con gli altri sistemi, pone il problema del rapporto con lo Stato, tradizionalmente inteso o più modernamente inteso come «Stato leggero».

La tesi non si preoccupa di definire il peso che lo Stato deve avere, cioè se debba essere più o meno leggero; essa affronta la questione da un'altra angolatura. Lo Stato deve esserci e conserva tutto il suo valore. Le sue competenze, però, in riferimento al contenuto istruzione-formazione-educazione, appartengono all'ambito delle condizioni non a quelle della direzione. Lo Stato deve stabilire col sistema formativo le regole del suo funzionamento generale, ma non ha il compito di dirigerlo e tanto meno di gestirne le operazioni procedurali. Lo Stato ha soltanto il compito di determinare le regole generali all'interno delle quali il sistema deve essere messo in grado di funzionare e di assumersi le sue responsabilità.

Occorre definire un nuovo principio: il sistema politico circoscrive l'ambito delle proprie competenze e responsabilità e il sistema pedagogico determina i confini delle proprie competenze e se ne assume le responsabilità sociali e culturali. Le scelte del sistema pedagogico non devono ricadere sul livello politico e viceversa. Per esemplificare, si può dire che non è competenza del sistema politico decidere i contenuti e le prove di valutazione del tradizionale «esame di Stato», ma del sistema pedagogico, che ne risponde al paese, così non è competenza del sistema politico o amministrativo determinare i modelli di valutazione delle diverse componenti del sistema, stessa cosa per i programmi ecc.

Allo stesso modo diventa difficile considerare riformista la linea che viene proposta come «nuova rivoluzione» del sistema di istruzione, quella che individua nella concorrenza-competizione tra la scuola di Stato e la scuola non statale, la metodica principale della sua qualificazione. Al contrario, queste sono posizioni che consolidano sempre di più il ruolo dello Stato, non risolvendo così né il problema della scuola non statale né quello della gestione della scuola da parte dello Stato stesso. È una linea di conservazione, anzi di ulteriore

rafforzamento e radicamento dello Stato, e quindi del livello amministrativo, nel campo specifico delle linee e delle pratiche pedagogiche. Tale linea realizza la cosiddetta eterogenesi dei fini, vorrebbe ottenere un risultato invece ne ottiene un altro. In una Repubblica, lo Stato deve garantire un presidio democratico, non una competenza pedagogica.

La linea storica che il «dopoguerra», cioè l'ultima metà del secolo scorso, nel nostro paese ha costruito per il sistema scuola-formazione sembra seguire la progressione che va dalla scuola dello Stato, alla scuola della «gestione sociale», alla scuola della «autonomia degli istituti». L'ottica dell'attuale riforma ha concentrato il suo focus sull'autonomia dei singoli istituti. *La tesi che qui si sostiene è che tale autonomia non è l'autonomia del sistema e che la cultura scolastica dovrebbe orientarsi verso quella che si potrebbe definire la quarta fase: l'autonomia del sistema formativo.* L'autonomia dei singoli istituti deve essere salutata positivamente come soluzione intermedia per affermare una dimensione sistemica e per fare emergere un maggiore senso di responsabilità personale di fronte alle dinamiche attuali della formazione. Il modello autonomistico attuale è solo una prima fase di un percorso, certamente lungo ma estremamente importante.

2. IL CURRICOLO

2.1 *Il curriculum: l'identità*

Una fra le critiche che sono state rivolte alla proposta di curriculum formulata, in modo particolare, nella seconda metà degli anni novanta del secolo appena trascorso, riguarda il principio di *identità* culturale. Si è osservato che la riforma proposta attingeva in modo troppo vasto dalla cultura anglosassone e anche dalle nuove tendenze dell'attuale «dirigenza politico-burocratica» europea, dimenticando o trascurando la specificità della nostra tradizione. Ciò che non è apparso chiaro o almeno tematizzato in modo sistematico e convincente, è proprio l'esplicitazione del punto focale di questa nostra tradizione culturale: la dimensione storica, quella filosofica, quella artistica, quella letteraria o, più ampiamente, umanistica rispetto ad una cultura scientifico-tecnologica-tecnica che aveva le sue radici soprattutto in altri ambienti e in altre culture nazionali.

Si possono formulare due ipotesi che interessano la riflessione sul curriculum. La prima ha come oggetto la matrice cristiana della nostra cultura, anche se si può rilevare che questa non solo non si distingue da quella degli altri paesi europei o da quelli anglosassoni, semmai

ne è la base comune. A meno che ciò non voglia dire riferirsi ad una matrice più strettamente cattolica della nostra cultura, il che andrebbe più ampiamente argomentato soprattutto per le sue supposte conseguenze sui fondamenti delle opzioni curricolari. La seconda riguarda l'ipotesi di una matrice filosofica della nostra cultura basata su radici metafisiche, storicistiche e idealistiche, rispetto ad una cultura del mondo anglosassone costruita su teorie empiriche, esperienziali e epistemologiche.

Potrebbe essere interessante comprendere meglio come da una stessa matrice cristiana sia sorta una prevalente cultura empirica e liberal-democratica nei paesi anglosassoni e, di contro, una altrettanto prevalente cultura storicista e ideologico-autoritaria nelle nazioni europee.

Se questo approccio al problema non viene ritenuto legittimo, allora occorre pensare che il riferimento è rivolto ad un particolare periodo storico ritenuto emblematico e caratterizzante la nostra storia. In genere, si riconosce nella letteratura contemporanea che il contributo che l'Italia ha dato al mondo si è particolarmente concentrato nei secoli identificati con l'Umanesimo e il Rinascimento. Se l'attuale dibattito sulla crisi e anche sulla fine della modernità ha un senso, occorre allora stabilire una nuova connessione tra l'identità del nostro vissuto e il periodo di maggior splendore della nostra tradizione.

Per quanto attiene al curricolo, questa pista di ricerca può essere attentamente considerata quale progetto di lavoro per una riflessione sulla teoria del curricolo che tenti di tracciare qualche elemento di *nuova intensità* rispetto al curricolo corrente che sembra, soprattutto per l'attuale generazione giovanile, poco coerente, poco stimolante, poco costruttivo. Va preventivamente sottolineato che l'approccio potrebbe portare forse troppo «lontano» dalla situazione attuale, se dovessimo accettare la sintesi espressa da un eminente studioso italiano di quel periodo, Eugenio Garin¹. Due passaggi delle sue riflessioni possono essere particolarmente significativi per affrontare altrettanti aspetti fondamentali del curricolo, tradizionalmente ritenuti suoi punti cardine: la verità e la visione dell'uomo. Nel primo si legge:

La verità, insomma, ossia la filosofia (come la scienza), non è qualcosa che si trova in un libro da commentare *ex cathedra*, di cui successivamente si commenterà il commento (Averroè e san Tommaso commentano Aristotele, Giovanni di Jandun e Tommaso de Vio commentano Averroè e san Tommaso, e così di seguito). Né la ricerca della verità è condizionata dal rapporto con una «rivelazione», poco importa se ebraica, o cristiana, o musulmana. La verità è una risposta da cercare nell'esperienza delle cose e nella storia degli uomini, e da mettere, certo, a confronto anche con i loro libri, ma solo

¹ Cf E. GARIN (a cura di), *L'uomo del Rinascimento*, Bari, Laterza, 1988.

perché anch'essi, documenti dei loro tentativi, e quindi da valutare razionalmente. Col Rinascimento si chiudeva un ciclo e, come diceva Machiavelli, si tornava alle origini (181).

Nel secondo si precisa:

L'uomo universale del Rinascimento è soprattutto colui che ha smarrito i confini dei vari campi del sapere e del fare, che in un dipinto scrive un saggio di pensiero politico o, come Raffaello, illustra Diogene Laerzio e le vite dei filosofi; che in una lirica compendia un saggio di morale; che in un trattato di architettura scrive un libro sullo Stato; che in un'opera sulla pittura condensa ora una dissertazione di filosofia, e ora i principi di un trattato di *perspectiva* [...] (182).

È questo l'ideale dell'uomo colto che oggi si vorrebbe ricreare? È questo ciò che il periodo di istruzione obbligatoria dovrebbe indurre positivamente nella psicologia dei giovani? È questo oggi un ideale realmente possibile? Qualche autorevole sollecitazione sembra volere ricondurre la formazione contemporanea a qualcosa di simile. Si prenda una delle ultime riflessioni di un cultore delle scienze contemporanee come Edgar Morin:

A dispetto dunque di una *scienza* dell'uomo che coordini ed interconnetta le scienze dell'uomo (o piuttosto a dispetto dell'ignoranza dei lavori compiuti in questo senso), l'insegnamento può efficacemente tentare di far convergere le scienze naturali, le scienze umane, la cultura umanistica e la filosofia nello studio della condizione umana. Allora si potrebbe giungere ad una presa di coscienza della comunità di destino propria della nostra condizione planetaria, in cui tutti gli uomini sono messi a confronto con gli stessi problemi vitali e morali².

Recentemente anche un filosofo come Stephen Toulmin³ ha insistito sulla crisi della modernità e sulla necessità – che si sta già manifestando – di ricupero di valori propri del Rinascimento:

La seconda guerra mondiale è stata il culmine dei processi sociali e storici che hanno avuto inizio negli anni cinquanta del Seicento, con l'inizio dell'Europa moderna: vale a dire del mondo, dello stato e del pensiero «moderni». In quanto tale, questo è stato l'ultimo caso in cui i popoli d'Europa hanno potuto sostenere e mettere in pratica gli ideali e le ambizioni della Modernità in una maniera totalmente *inconsapevole*. Negli anni venti del Novecento autori come Oswald Spengler avevano affermato che la dominazione mondiale dell'Europa era giunta al capolinea; ma che la Modernità fosse «morta e sepolta» è stato dichiarato solo dopo il 1945.

² Cf E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1999, 44.

³ Cf St. TOULMIN, *Cosmopolis. La nascita, la crisi e il futuro della modernità*, Milano, Rizzoli, 1991, 224.

Ma se quella di Toulmin appare oggi come una posizione ampiamente condivisa, ciò che appare invece rilevante per il nostro discorso riguarda la sua osservazione sull'eredità della cultura umanistica. Tale eredità può essere rappresentata nella cultura contemporanea dall'accettazione di due parametri, quello *ecosistemico* e quello dell'*adattabilità*. Essere umanisti oggi vuol dire inserirsi in questo tipo di orientamento culturale, mentre coloro che pensano alla razionalità come *stabilità* e *prevedibilità* vanno annoverati tra i modernisti:

La nostalgia della Cosmopolis moderna ci espone alla fragilità dell'immagine della natura su cui essa si basa: un sistema stabile di corpi fisici che si muovono in orbite fisse intorno ad una singola fonte di potere centrale – il Sole e i pianeti come modello per i re e i sudditi. Questo schema ha avuto una sua utilità costruttiva nel Seicento, ma la rigidità che ha imposto alla pratica razionale in un mondo di agenti indipendenti e separati non è più appropriata al tardo ventesimo secolo: in un'epoca di crescente interdipendenza, di diversità culturale e di mutamento storico. Modelli sociali e intellettuali che in precedenza avevano la virtù della *stabilità* e della *prevedibilità* oggi rivelano i vizi dello *stereotipo* e dell'*inadattabilità*. Continuando ad imporre al pensiero e all'azione tutte le pretese della Modernità tradizionale – il rigore, l'esattezza e la sistematicità – rischiamo di rendere le nostre idee e le nostre istituzioni non tanto stabili, quanto sclerotiche, e di trovarci nell'incapacità di modificarle ragionevolmente secondo le richieste nuove di situazioni nuove (257).

Chi ha ereditato la cultura umanistica? Certamente non i filosofi della modernità:

Se l'umanizzazione della Modernità nelle scienze naturali ha annullato gli effetti del rigetto seicentesco dell'umanesimo, la stessa opzione è ora disponibile per la filosofia. Dopo il 1630 i filosofi hanno ignorato le questioni concrete e si sono concentrati su problemi astratti, atemporali e universali (vale a dire teorici). Oggi questo programma teorico ha esaurito il suo fascino e le questioni filosofiche pratiche stanno tornando al centro dell'attenzione (260).

Il dibattito ha diviso in due parti i contendenti. Dall'una, i sostenitori dell'*eccellenza*, i difensori del corpo di conoscenze acquisite basate sul «valore delle discipline affermate», semmai integrate dai nuovi processi, dall'altra i sostenitori del principio di *rilevanza* che ritenevano che non valesse la pena di avere una conoscenza «ben oliata, ben pulita e ben affilata, per poi non usarla; era molto più importante trovare modi per utilizzarla al servizio dell'uomo». Gli uomini della rilevanza avevano tutta la consapevolezza del valore della conoscenza, per questo non intendevano lasciarla nelle mani dei soli eruditi.

Così, usando la rilevanza contro l'eccellenza, il dibattito ha imposto di indirizzare l'attenzione su quelle questioni pratiche, locali, transitorie e *legate al contesto*, molto care agli umanisti del Cinquecento, ma trascurate dai razionalisti del secolo successivo in favore delle questioni astratte, atemporalì, universali e *sciolte dal contesto*. Ai nostri giorni – conclude Toulmin – la razionalità formale e calcolativa non può essere l'unico metro dell'adeguatezza intellettuale: bisogna anche valutare tutte le questioni pratiche nella loro «ragionevolezza» umana (258).

Così la posizione del nostro Autore – assunta nel nostro discorso solo come linea emblematica di un orientamento e di un dibattito in corso – affida alla filosofia della rilevanza il merito di collocarsi come continuatrice della razionalità umanistica del nostro Rinascimento.

2.2 *Il curriculum: la certezza*

Uno dei parametri della modernità è certamente quello della certezza e filosofica e scientifica. La conseguenza di questo atteggiamento culturale nell'elaborazione del curriculum e dei conseguenti comportamenti organizzativi e formali è stata assai alta.

Da una parte essa pare avere incentivato il campo delle definizioni – essenziali o convenzionali –, dall'altro quello della rigerosità delle procedure metodologiche ossia dell'aumento dello spessore contenutistico ed epistemologico del metodo e, infine, l'enfasi e lo sviluppo di una diffusa teoria dei controlli.

Quest'ultimo esito sembra in questo momento quello socialmente più rilevante, intorno al quale si sta manifestando un consenso generalizzato ed una letteratura in fase di ulteriore espansione. La teoria dei controlli per quanto attiene al curriculum è ormai composta di una serie di voci che stanno dando corpo ad una letteratura specifica e specializzata e a conseguenti operazioni di riflessività e di sperimentazione.

La speranza implicita, ma anche esplicita, di ogni democrazia nascente è legata alla convinzione che questa possa reggere al suo stesso dinamico sviluppo soltanto se il principio di *autocontrollo* diventa un carattere fondativo di ogni individuo che voglia vivere i valori della «cittadinanza» – come oggi si sottolinea. La società delle democrazie liberali è correlata allo sviluppo delle forme di autocontrollo da parte di tutti i suoi protagonisti. La forma inversa e perdente della democrazia è rappresentata dall'eterocontrollo, cioè dal controllo esterno, istituzionale o sociale di tutte le operazioni condotte dall'individuo o meglio dalla singola persona. La proposta avanzata nella Costituzione italiana di una democrazia personalista, non individualistica, è basata sulla fiducia nella possibilità da parte delle diverse

istituzioni sociali: famiglia, scuola ecc. di avere criteri e orientamenti di autocontrollo fattibili e possibili.

La mediazione tra autocontrollo ed eterocontrollo deve essere un oggetto di costante attenzione e riflessione in una società democratica. Per questo, il dibattito sulle forme di controllo proposte nelle organizzative formative e sociali rappresenta un importante nodo culturale. Per il curriculum non è indifferente una scelta o un'altra rispetto al sistema dei controlli sia esso correlato agli aspetti istituzionali sia legato alle dinamiche del sapere o della conoscenza.

Da diversi anni è in corso una pressione culturale che sta incentivando l'espansione e la generalizzazione del controllo applicabile a tutte le operazioni visibili sul piano sociale ma anche a quelle meno visibili. Il controllo si sta espandendo nel curriculum sia ai diversi aspetti dell'apprendimento, sia all'insegnamento, sia ai programmi, sia all'organizzazione, sia ai ruoli e alle persone che li incarnano, ecc. Ma occorre ricordare che la stessa teoria della valutazione indica nel principio che «non si può valutare tutto» un particolare discrimine rispetto a tale orientamento.

Non va comunque confusa la teoria dei controlli con la formazione alla capacità valutativa da parte dei diversi soggetti. Così ammoniva già negli anni sessanta del secolo appena trascorso, un filosofo quale Habram Heschel che, preoccupandosi dell'uomo futuro, sosteneva che «il genere umano non morirà per mancanza di informazione, ma può invece perire per mancanza di valutazione»⁴.

2.3 Il curriculum: l'universalità

Tali orientamenti sono in grado di indurre più di un'osservazione; per il momento vale la pena di soffermarsi su un terzo punto, riprendendo il concetto di centralità della condizione umana, nel suo particolare versante di «comunità di destino».

L'attuale curriculum è ormai attaccato da due versanti: il particolare e il generale. Tradotto in termini diversi si può rilevare facilmente che oggi il curriculum è sottoposto a due richiami forti: il locale e il globale. Da una parte, è stata avanzata alla scuola la richiesta di un maggior investimento nella cultura locale considerando tale orientamento come condizione fondamentale dello sviluppo del curriculum. Il rapporto della scuola col suo territorio e con le sue espressioni culturali, complessivamente prese, è stato assunto come asse metodologico forte, fino ad ipotizzare integrazioni linguistiche, attenzioni al tessuto produttivo, orientamenti di politica culturale locale o regionale. D'altra

⁴ H. HESCHEL, *Chi è l'uomo?*, Milano, Rusconi, 1965, 116.

parte, la tensione mondiale induce a considerare tendenze completamente diverse riguardanti i grandi processi, la maggiore vicinanza delle persone nell'ambiente mondo, la contestualizzazione, l'interdipendenza dei fatti ecc. La scuola appare pertanto sollecitata da una quantità di messaggi che la proiettano verso il globale, verso il tentativo della comprensione del tutto e, all'interno di questa pressione, induce riflessioni su ciò che unisce o divide le culture, i sistemi, le persone. Inoltre, nell'attuale contingenza storica, la dimensione politica dell'Europa rappresenta un richiamo ad uno sforzo intermedio di identificazione con culture tradizionalmente «amiche e nemiche» tese verso uno sforzo di integrazione e di scambio, nonché di responsabilizzazione comune.

L'ipotesi di curricolo che si può esprimere in questa situazione sembra assai vicina alla teoria dell'elastico che viene tirato nella direzione di chi ha maggiore forza di attrazione. Si ripropone in modo più forte rispetto al passato l'idea del «globale» ma, nello stesso tempo, aumenta la propensione verso la valorizzazione del «locale». Così l'ipotesi, assai «pragmatica», di *percentualizzare* i rapporti tra locale e nazionale o tra locale, regionale e nazionale, nasconde soltanto l'impotenza di una strategia di sviluppo del curricolo che risulta prigioniera di schemi di ripartizione del potere su singoli segmenti dell'istruzione o della formazione con un'improbabile accentuazione del protagonismo locale.

2.4 *Il curricolo: l'uguaglianza*

Negli anni sessanta fu presentato al pubblico in Italia un altro autore americano di particolare fama quale era Mortimer Adler – recentemente scomparso. Mentre la casa editrice La Nuova Italia pubblicava e diffondeva le opere di John Dewey, la casa editrice Armando provò, senza successo, a diffondere la teoria pedagogica di Adler centrata sul «Progetto Paideia». La matrice aristotelica e anche tomista dell'Autore – pur distante dalla tradizione scolastica cattolica – probabilmente ha impedito che in una cultura «classica» ma sostanzialmente spiritualistico-idealista tale autore venisse preso seriamente in considerazione.

Il richiamo a Adler ha qui solo lo scopo di introdurre un'argomentazione fondamentale per il curricolo riportando il dibattito quasi alle sue prime diffuse origini. L'Autore contesta al sistema statunitense di non essere riuscito o di non volere realizzare quel principio di uguaglianza che è invece una condizione fondamentale della filosofia democratica di matrice realista. Il giudizio negativo è rivolto al cosiddetto «Tracking System» che riguarda la pratica di raggruppare studenti in canali separati, soprattutto dal sedicesimo al diciottesimo anno in

vista della preparazione alla scelta universitaria, tecnica o professionale. Pur essendo strutturata ormai secondo il modello «comprehensive», la scuola statunitense, secondo Adler, conserva ancora aspetti di eccessiva divisione in classi nell'ultima parte del suo percorso formativo. In una scuola obbligatoria e per tutti fino al diciottesimo anno, questa scelta è contraria ad una visione egualitaria della democrazia.

Per Adler i ragazzi sono certamente «educabili in vari gradi, ma la variazione del grado deve essere dello stesso tipo e qualità d'educazione», il che significa che il grado può essere diverso ma il genere no. La qualità della razionalità umana è basata sulla comunanza di genere e come tale essa garantisce la qualità per tutti. Per il nostro Autore, infatti, tutti hanno potenzialmente la capacità di essere razionalmente educati, se ciò non avviene dipende dalle circostanze e dalle incapacità dell'ambiente, ma tutti lo possono essere allo stesso modo: «Nel cuore di un sistema della scuola pubblica "multi-track" giace un'abominevole discriminazione». Gli obiettivi che un sistema ugualitario deve perseguire sono sostanzialmente tre: il «*self-improvement* mentale, morale e spirituale»; la «*responsibility of citizenship*»; «*the basic skills that are common to all work in a society such as ours*».

Per Adler una scuola pubblica deve essere generale e liberale, formare al lavoro senza entrare nel merito di specializzazioni e di professionalizzazioni anticipate, vale a dire fino al diciottesimo anno. Nel sistema europeo la specializzazione è anticipata e interessa tutta la secondarietà. Se l'orientamento culturale oltre alle canalizzazioni attuali dovesse ulteriormente separare la formazione scolastica da quella professionale, invece di tendere verso una cultura di base per tutti, allora il ritorno ad una matrice idealistica e antidemocratica sarebbe ancora più forte ed evidente.

2.5 Il curriculum: la didattica

Com'è avvenuto per la valutazione che è diventata un campo specialistico e che oggi si presenta come un settore specifico di competenze anche professionali capaci d'organizzazione e di produttività economica, così sta avvenendo per altri campi tradizionali del curriculum. L'esperienza e la ricerca hanno aumentato in questi ultimi tempi il loro potenziale e la loro stessa qualificazione. L'espansione delle conoscenze è ormai esponenziale al punto che diverse discipline di studio subiscono separazioni interne e successive moltiplicazioni e anche là dove la denominazione resta identica è solo l'apparenza terminologica che la rende tale. La matematica, le scienze, la tecnologia ecc. sono soltanto denominazioni di campo, di settori, non possono essere considerate oggetti specifici di studio. Diventa sempre più necessario per il curriculum elaborare *criteri* per la scelta dei

campi e dei contenuti piuttosto che elencare tutti i possibili contenuti che devono essere appresi.

Accanto al tema dei criteri che possiede già una certa letteratura, almeno com'espressione di un'esigenza avvertita, ci sono altri due argomenti che dovranno essere considerati oggetto di riflessione per le prossime operazioni culturali: il *contenuto* e l'*insegnamento*.

Nella nostra tradizione i corsi di studio rappresentano ciò che oggi è definito curriculum, anche se ci sono non poche differenze tra i due aspetti. I corsi di studio sono costituiti da un gruppo di conoscenze definiti contenuti. Tutto questo appare normale e consolidato, ma ci sono molti elementi che oggi inducono a riflettere su ciò che normalmente s'intende per contenuto da acquisire e se questo è veramente efficace per l'apprendimento.

Allo stesso modo occorre riprendere la riflessione sull'insegnamento. La società contemporanea ha ormai professionalizzato l'insegnamento in modo molto diffuso, ma proprio l'ipotesi corrente di una società che intende essere caratterizzata dalla centralità dell'apprendimento, pone nuovi problemi all'insegnamento. E questi nuovi interrogativi non appaiono tanto difficoltà di realizzazione dell'insegnamento stesso, quanto problemi legati alla sua stessa natura. Sembra di essere alla presenza di una crisi epistemica dell'insegnamento piuttosto che di fronte ad alcune sue difficoltà.

2.6 Il curriculum: lo spirituale

Questo è uno degli aspetti più critici del curriculum. La contestazione all'ultima riforma della scuola presentata dal precedente governo si era concentrata, al di là d'aspetti d'ingegneria istituzionale, intorno al concetto di funzionalismo. La cultura che la riforma esprimeva appariva piegata alle esigenze del mondo produttivo e, quindi, era accusata di funzionalismo economicistico. Si addebitava alla riforma una tendenza eccessiva verso gli apparati procedurali della conoscenza: le competenze, con un'enfasi sul concetto di formazione, la cui semantica era collocata totalmente nel versante professionale. Il principio dell'integrazione tra i due mondi, quello dello studio e quello del lavoro era vissuto come un «cedimento» della tradizione propria della scuola alla dinamica del lavoro.

Si è forse lasciato intendere che una riforma del curriculum non doveva essere funzionale al mondo della produzione o non doveva essere funzionale a nessun altro potere forte della cultura o della società?

Un progetto di riforma del curriculum se non può e non deve essere funzionale a nessun altro sistema, deve possedere un'autonoma identità in grado di potersi relazionare con gli altri sistemi culturali presenti. Se il curriculum può non essere funzionale al sistema economico o

al sistema politico o al sistema religioso o ad altri sistemi sociali, questo non significa che non abbia relazioni, anche forti con tali sistemi. Ma il sistema scuola è veramente un sistema ed è veramente dotato d'autonomia rispetto agli altri sistemi? In particolare, quale autonomia ha dal sistema politico? Perché appare più rischioso il funzionalismo al sistema economico rispetto a quello nei confronti del sistema politico quando la storia del Novecento pare che abbia dimostrato esattamente il contrario?

Ma dopo questo necessario chiarimento propedeutico resta ancora un problema: come qualificare il nuovo curriculum, o il curriculum dei prossimi decenni o del nuovo secolo?

È il termine «spirituale» che può compattare l'icona del nuovo e autonomo orientamento curricolare? Sono diversi gli autori che richiamano i valori dello spirituale come necessari per assegnare un compito significativo al curriculum e per provare ad individuare strade più interessanti e motivanti per le giovani e non giovani generazioni. Ma sorge ancora una domanda: può un corso di studi avere una natura spirituale ed essere nello stesso tempo per tutti senza cadere nelle correnti del neoidealismo imperante o in forme di confessionalismo etico o religioso? Un altro filosofo, Hanan Alexander, ha tentato una prima risposta⁵ a quest'interrogativo, ma è evidente che si è solo agli inizi della riflessione. La ricerca in corso ha ormai deciso di abbandonare le «certezze della modernità» per approdare a nuove ipotesi, ma il percorso appare ancora quello della compattezza del modello ereditato dal secolo scorso basato sulla razionalità istituzionalmente organizzata.

LUCIO GUASTI

*Ordinario di Didattica generale
Università Cattolica del Sacro Cuore
Sede di Piacenza*

⁵ Cf H.A. ALEXANDER, *Reclaiming Goodness. Education and Spiritual Quest*, Indiana, University of Notre Dame Press, 2001.