

DELLE SUPERIORI QUADRIENNALI

Ivan Cervesato

Credi tu che chi affonda se ne accorga?
(R.M.Rilke, *Saul tra i Profeti*)

L'idea che ci si fa dell'educazione
e del compito dell'educatore
dipende evidentemente dall'idea che ci si fa
dell'uomo e del suo destino.
(L. Laberthonnière)

1. La lezione galileiana: le sensate esperienze

Agli inizi di agosto, tranquillo periodo di scuole presidiate dal solo personale Ata, il Miur ha emanato il D.M. 7817 [DM], al momento in attesa dei prescritti "controlli di legge" da parte dei "competenti organi", con il quale si autorizza una "sperimentazione" per verificare (art. 1 c. 2) la fattibilità della riduzione da 5 a 4 anni della durata dei percorsi di istruzione liceale e tecnica (i percorsi dell'istruzione professionale restano esclusi, in quanto già interessati dalla "revisione" prevista dal D.lgs. 61/17).

L'attuale iniziativa amplia una precedente sperimentazione del 2013, autorizzata dall'allora ministro Carrozza, nel settembre 2014 dichiarata poi illegittima dal TAR del Lazio, limitata a sole 11 classi di scuole statali e paritarie considerate (qualunque cosa significhi) "di eccellenza" (la finalità di una sperimentazione limitata a scuole "di eccellenza" resta incomprensibile allo scrivente, nella misura in cui la sperimentazione intenda verificare l'applicabilità di un mutamento dell'ordinamento all'intero sistema scolastico ma...tant'è).

Il presente "piano nazionale di innovazione ordinamentale" prevede l'istituzione dei nuovi percorsi in 100 classi (art. 1 c. 4) di altrettante scuole, statali e paritarie, che siano interessate alla sperimentazione. Particolarmente notevoli i commi 5 e 6 dell'art. 1, con i quali ci si preoccupa di sancire con assoluta chiarezza che "il corso di studi *garantisce* l'insegnamento di tutte le discipline previsto dall'indirizzo di studi di riferimento attraverso il ricorso alla flessibilità didattica e organizzativa consentita dall'autonomia scolastica, alla didattica laboratoriale e all'utilizzo di tutte le risorse professionali e strumentali disponibili" (c.5) e "*assicura agli studenti* [sic] il raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento e delle competenze previsti per il quinto anno di corso, entro il termine del quarto anno" (c. 6).

Si prevede che le prime classi che sperimenteranno l'innovato percorso siano istituite nel settembre 2018 (a.s. 2018/19): al termine del quadriennio, un Comitato Scientifico Nazionale, sulla base delle relazioni dei Comitati regionali, valuterà l'iniziativa: in caso di valutazione positiva, la sperimentazione potrà essere rinnovata; viceversa, le sole classi intermedie già funzionanti saranno "autorizzate a completare il ciclo sperimentale fino ad esaurimento" (art. 3 commi 2 e 3).

Già quest'ultima previsione normativa si presta sin da subito ad un'osservazione: nell'a.s. 2022/23, a conclusione del percorso intrapreso dai "pionieri" che sono partiti per primi nel 2018, in linea teorica il Comitato Scientifico (che, in quanto "scientifico", si suppone svincolato da ogni controllo ministeriale e totalmente libero nella propria potestà valutativa) potrebbe esprimersi *negativamente* in relazione a tale sperimentazione (eventualmente stabilendo, ad esempio, il fallimento del percorso quadriennale nel centrare l'obiettivo dell'equipollenza con gli obiettivi di apprendimento previsti per gli ordinari percorsi quinquennali).

In tale sfortunato caso, non solo i “quadriennialisti” diplomatisi, ma anche i loro compagni che stanno ancora frequentando quel tipo di sperimentazione avranno la certezza di essere stati menomati, nel proprio percorso di studi, rispetto ai compagni che hanno frequentato corsi ordinari. Insomma: avete sperimentato, vi è andata male. Naturalmente, l’obiezione si può superare con facilità, ammettendo che siano i rischi che ogni pioniere liberamente accetta, che ogni “cavia” mette in conto nel momento in cui intraprende il tentativo, nobile ma potenzialmente fallimentare, di migliorare le condizioni dei propri simili in qualche ambito dell’esistenza (i quattordicenni che saranno avviati a tali percorsi – ed i loro genitori – avranno la consapevolezza dei rischi e gli strumenti per valutarli? Ma forse, invece, la sola, seducente e liberatoria idea di sedere tra i banchi di scuola un anno in meno basterà, di per sé, per far piazza pulita di ogni dubbio iniziale, con buona pace di ogni preoccupazione formativa e pedagogica).

Le scuole ammesse alla sperimentazione saranno selezionate tra quelle che avranno presentato, entro il 30 settembre 2017, “progetti di innovazione metodologico-didattica finalizzati alla realizzazione di percorsi quadriennali” (art. 2). Tali progetti dovranno “qualificarsi per un elevato livello di innovazione in ordine all’articolazione e alla rimodulazione dei piani di studio, all’utilizzo delle tecnologie e delle attività laboratoriali, all’insegnamento con metodologia CLIL, ai processi di continuità e orientamento con la scuola secondaria di primo grado, il mondo del lavoro, gli ordini professionali, l’università e i percorsi terziari non accademici” (art. 4 c. 1).

Si prevede, tra le altre cose,

- “il potenziamento dell’apprendimento linguistico attraverso l’insegnamento di almeno una disciplina non linguistica con metodologia CLIL a partire dal terzo anno di corso” (art. 5 lett. d),
- la “valorizzazione delle attività laboratoriali e dell’utilizzo delle tecnologie didattiche innovative per l’acquisizione di specifiche competenze disciplinari e di competenze trasversali, anche attraverso articolazioni del gruppo classe” (lett. e),
- la “articolazione del curriculum attraverso l’attivazione di insegnamenti opzionali, anche in funzione orientativa, secondo quanto previsto dalla L. 107/15” (lett. f), nonché
- l’ “adeguamento e rimodulazione del calendario scolastico annuale e dell’orario settimanale delle lezioni (...) finalizzati anche a compensare, almeno in parte, la riduzione di un’annualità del percorso scolastico per conseguire gli obiettivi specifici di apprendimento previsti per ciascun indirizzo di studi e per realizzare progetti di alternanza scuola lavoro (...) a partire dal terzo anno scolastico” (lett. g).

“Restano ferme le disposizioni vigenti in materia di esame di Stato conclusivo del secondo ciclo e rilascio dei titoli di studio finali” (art. 7 c. 1).

Fin qui, la norma.

2. Allez en avant: la foi vous viendra!

Partiamo dall’assunto che il testo del decreto ministeriale debba essere preso sul serio: non si può pensare che siano “parole in libertà”, puramente convenzionali, assemblate nel consueto *argot* buropedagoghese. Rileggiamo dunque con attenzione: il ministero richiede alle scuole di preparare, peraltro in tempi brevissimi, un “progetto” che, a prenderlo – come appunto doveroso – *sul serio*, non può che definirsi, senza timore di esagerare, *faraonico*. Si tratta (nientedimeno!) di *ripensare l’intero curriculum disciplinare* che solo pochi anni fa (al tempo cioè del “riordino” Gelmini-Tremonti, con tanto di Indicazioni Nazionali accluse) molteplici commissioni di ispettori, funzionari, tecnici ministeriali, integrate da accademici esperti nel proprio campo di competenza, hanno ritenuto – dopo un lavoro collegiale di non breve durata e di non trascurabile mole – di ripartire su un percorso quinquennale.

Ebbene, quel percorso ora, all’improvviso, va ricalibrato nelle tempistiche, rimodulato nei contenuti, ripensato nelle concrete modalità di svolgimento e di verifica. Attenzione: nella teorica prescrizione ministeriale, non semplicemente *tagliato*. Perché – il decreto parla chiaro – se da una parte si riduce il

percorso di un anno, i livelli di apprendimento (o, secondo la dizione oggi più di moda: le “competenze” poste come obiettivo in uscita) devono restare esattamente gli stessi. In tale ottica, a scanso di equivoci, viene esplicitamente previsto che i futuri “quadriennalisti” sosterranno l’identica prova di esame di Stato dei loro colleghi “ordinari” (uomo avvisato...).

L’intento della non casuale puntualizzazione è trasparente: *evitare che il progetto possa prestare il fianco all’accusa di disegnare una scuola formativamente più povera rispetto all’impianto degli attuali percorsi quinquennali, oggi accessibili ai giovani italiani*. Di qui, l’insistenza sulla pretesa equipollenza dei percorsi, che è addirittura postulata.

Lasciamo a successivo paragrafo qualche considerazione sulla reale e concreta possibilità di tale equipollenza: qui, come ipotesi di lavoro, ammettiamo pure che sia obiettivo raggiungibile.

Quel ripensamento radicale, in cui i nuovi percorsi dovrebbero essere integrati (meglio: addirittura *resi possibili*) dalle più moderne “innovazioni didattiche” al momento così di moda (didattiche laboratoriali, insegnamenti in lingua straniera, nuove tecnologie didattiche, ecc., di cui qui ammettiamo, ancora come temporanea ipotesi di lavoro, l’efficacia) dovrebbe essere effettuato, certo previa delibera collegiale, nel breve volgere del mese di settembre (che per sfortuna sconta anche il fatto di avere solo 30 giorni...), al termine del periodo di ferie del personale e alla ripresa delle attività scolastiche.

Quel ripensamento radicale, che dovrà tradursi in una proposta progettuale ben definita, sarà presumibilmente svolto da una “commissione” tra le tante che i Collegi dei docenti incaricano, all’avvio di ogni anno scolastico, dei più svariati compiti: solo che qui non si tratta di “fare l’orario”, ma di ripensare e riprogrammare dalle fondamenta... sostanzialmente l’intero impianto pedagogico-didattico della scuola secondaria! E dunque, tra un impegno collegiale e uno scrutinio, tra un “esame di riparazione” e una riunione di dipartimento, un gruppetto di colleghi (cui non si fatica a riconoscere simpatia, buona volontà, una robusta dose di autostima e un temerario sprezzo del pericolo) si porrà sulle orme di Gentile e affronterà di petto il compito titanico: in quattro e quattr’otto, nel volgere di qualche seduta... *il sapere troverà la propria rifondazione, i nuovi curricula saranno delineati e verranno definite le modalità didattiche più funzionali per la trasmissione dei contenuti e il raggiungimento dei profili in uscita previsti dalla norma per gli studenti a fine corso*. Un documento riassuntivo verrà consegnato ad un presumibilmente soddisfatto dirigente scolastico. (Per inciso: i componenti di una tale supercommissione si voteranno al compito titanico per una retribuzione oraria lorda di euro 17,50, come da Contratto. La temeraria ed arditissima operazione intellettuale è, per lo Stato, pure appaltata a buonissimo mercato).

Sembrerebbe quasi uno scherzo, una simpatica *boutade*, una trovata da *vaudeville* che forse sarebbe piaciuta a Feydeau. E invece no: la procedura delineata ha tutta l’aria di rappresentare quanto accadrà in realtà. *Sic stantibus rebus*, diciamocelo: non è legittimo nutrire qualche seria ragione di dubbio circa le reali possibilità di che una tale operazione possa condurre ad esiti di un qualche spessore, di una certa sensatezza?

Se non sfiora noi, il dubbio sembra invece aver bussato alla porta del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione [CSPI], che in proposito scrive: *non può essere affidata alle singole istituzioni scolastiche una sperimentazione che richiede precise linee guida e curricula disciplinari innovativi (...) il Consiglio sottolinea la necessità di garantire alla sperimentazione una guida nazionale più marcata, con ruolo anche progettuale e propositivo*. D’altronde, il parere del Consiglio non è vincolante.

3. Selezione “italian style”

Siamo al 30 settembre (o forse anche prima, a seconda della velocità di lavoro delle commissioni): i progetti, in qualche modo stesi in un elegante *dossier* di una decina di pagine, ben curato nella sua redazione formale, sono trasmessi dai dirigenti scolastici al ministero. Qui, un’apposita Commissione tecnica (art. 6), nominata dal direttore generale della direzione generale per gli ordinamenti scolastici, composta da “dirigenti tecnici”

e da non meglio precisati “funzionari dell’amministrazione esperti per i diversi percorsi di istruzione secondaria di II grado”, dovrà procedere al gravoso compito dell’individuazione delle istituzioni scolastiche che, avendo presentato le proposte migliori, si vedranno schiudere le porte della sperimentazione¹.

A questo punto, persino in coloro che non possono vantare particolare esperienza per i diversi percorsi di istruzione sorge un intacabile dubbio: *se la sperimentazione è volta a stabilire la fattibilità della riduzione dei percorsi di studio, al fine di eventuale futura estensione del modello all’intero sistema nazionale, il campione su cui si effettua l’esperimento non dovrebbe essere stabilito in modo scientificamente rigoroso, cioè in modo tale che esso sia rappresentativo dell’intera “popolazione”?*

L’allegro spontaneismo (giustificato, si capisce, in forza di un’autonomia scolastica che in queste circostanze appare davvero invocata a sproposito e fuori luogo) con cui la norma consente alle singole istituzioni scolastiche di “proporsi” garantisce tale rappresentatività? O non sarà magari che ad inviare eleganti *dossier* di sperimentazione saranno scuole che già si trovano in situazioni di vantaggio (in conseguenza, ad esempio, di una collocazione in zone del Paese ad elevato sviluppo socioeconomico; o del fatto di essere frequentate da studenti provenienti da ceti sociali selezionati ed abbienti, in grado, culturalmente ed economicamente, di fornire ai propri figli tutto l’eventuale supporto didattico aggiuntivo che risultasse necessario)? In altre parole: non c’è il concreto rischio che a “sperimentare” siano, solo o in prevalenza, scuole “di eccellenza” (qualunque cosa significhi)?

Una matricola del corso di laurea in statistica, nella sua beata ingenuità, potrebbe forse pensare che un simile modo di procedere sia inficiato in radice da un serio *vulnus* strutturale, metodologico. Che tale procedura equivalga a stimare il reddito familiare degli italiani intervistando i membri dello *Yacht Club* di Portofino. Che tale “peccato originale” getti quindi più di un’ombra sulla serietà dell’operazione, sulla scientificità della metodologia, sulla rappresentatività, l’applicabilità, l’estensibilità dei risultati che si otterranno, quali che siano.

(In verità, lo stesso dubbio sembra essere venuto anche al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione [CSPI]: *una sperimentazione nazionale che voglia mettere a disposizione del paese [sic] risultati significativi non può prescindere dal rispetto di criteri scientificamente rigorosi, con la definizione di un campione il più ampio e rappresentativo possibile*. D’altronde, il parere del Consiglio non è vincolante).

Per il momento ammettendo la sensatezza dell’operazione in sé (ossia, chiamando le cose per nome: del semplice taglio di un anno di durata del percorso), ci sarebbero state alternative procedurali? Forse: l’individuazione, su basi scientifiche e statisticamente fondate, da parte dell’Amministrazione centrale, di un certo numero di istituzioni scolastiche diverse per tipologia e collocazione geografica, tali da rispecchiare l’intera realtà scolastica nazionale, cui proporre un comune percorso pedagogico-didattico, predisposto nei dettagli dalla stessa Amministrazione centrale, comprensivo di risultati attesi, sottoposto ad attento monitoraggio *in itinere* e finale, con analisi statistica dei risultati medi all’esame di Stato finale dei quadriennalisti rispetto agli studenti del percorso tradizionale, in cui si tenga debitamente conto delle diversità di contesto socioeconomico.

Un’operazione *faraonica*? Ma certo, senza dubbio. E allora, meglio lasciar fare alle scuole, invocandone l’*autonomia* nel varare commissioni settembrine di volonterosi colleghi dalle formidabili capacità di elaborazione...

¹ stando così le cose, *la severa disamina delle proposte progettuali presentate dovrà forzatamente avvenire in strabilianti tempi da record*: infatti, l’eventuale ammissione alla sperimentazione dovrà essere comunicata alle scuole per tempo, dal momento che la presentazione alle famiglie della propria offerta formativa per l’a.s. 2018/19 (comprendente quindi eventuali “opzioni quadriennali”) avviene di solito tra novembre e dicembre, a sua volta con doveroso anticipo rispetto al momento (gennaio-febbraio) delle preiscrizioni da parte degli studenti della secondaria di I grado. E poi si accusa la Pubblica Amministrazione di procedere con esasperante lentezza.

4. Non è vero, ma ci credo

Uno degli argomenti più utilizzati dai sostenitori nostrani della riduzione del percorso scolastico è quello in base al quale in Europa una minor durata degli studi secondari determinerebbe *ovunque* (i più prudenti: *quasi ovunque*) l'ottenimento del diploma a 18 anni di età (*ex plurimis*: [Bi] [Ti]; in [Ug] l'entusiasmo per la rivoluzione ordinamentale gioca brutti scherzi: nella spiritosa narrazione dell'ex sottosegretario all'Istruzione dell'esecutivo Monti, infatti, è addirittura il "resto del mondo" a diplomarsi a 18 anni...).

In linea con tale filone di pensiero (si fa per dire), l'iniziale stesura dell'art. 1 c. 2 recitava infatti: "il piano intende verificare la fattibilità della riduzione di un anno dei percorsi di istruzione di secondo grado quinquennali *per adeguarli a standard internazionali*". Il riferimento finale, che con tutta evidenza non temeva imbarazzo o vergogna, a imprecisati (e invero imprecisabili) "standard internazionali" è poi stato prudentemente eliminato su segnalazione del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione [CSPI]: questo ha fatto presente agli esperti ministeriali (ce n'era evidentemente bisogno!) l'inesistenza di tali "standard".

L'argomentazione del "così fan tutte" di mozartiana memoria (complementare al sempreverde "ce lo chiede l'Europa": anche se a onor del vero questa volta sembra che l'Europa, per fortuna, non abbia chiesto nulla) si fonda, naturalmente, su due sottointesi indimostrati e, dunque, assunti dogmaticamente:

- a) se lo fanno altrove, e specialmente se lo fanno i nostri *partner* europei, allora è sicuramente buono e va imitato (attenzione: il personale scolastico non si faccia illusioni, tale punto è inapplicabile alle retribuzioni, che alla regola fanno rigorosa eccezione [Ce1]);
- b) l'uscita dalla secondaria a 19 anni determina, in sé e per sé, uno *svantaggio* rispetto a chi termina gli studi a 18 anni (in che cosa consista esattamente tale assiomatico svantaggio, riferito a dato puramente anagrafico e del tutto scorrelato al grado di preparazione fornito dal percorso scolastico, viene sempre tenuto accuratamente celato. Un vero peccato, perché la curiosità di sapere sarebbe molta).

Si tratta di un amabile *refrain*, di un abusato luogo comune, di un inossidabile *cliché*, ripetuto spesso con tono conclusivo, che non ammette repliche, come per cosa ovvia, pacifica, indiscutibile: assunto fatto spesso proprio anche da parte di chi, di scuola, dovrebbe intendersene.

Il dubbioso, lo scettico, chi ancora crede nella distinzione tra fatti e opinioni e nel dovere di controllo oggettivo delle affermazioni (persona noiosa, sicuramente, e priva di fantasia), senza troppa fatica ha la possibilità di verificare la tesi consultando una recente lavoro ufficiale a cura della Commissione europea [Eu1] (il volume – si apprende con sentimento in certa misura consolatorio – è "pubblicato con il finanziamento del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca") in cui si confrontano sinteticamente le strutture dei vari sistemi di istruzione europei.

Considerando l'età di uscita degli studenti dal percorso generale di istruzione secondario di II grado, si fa così una scoperta interessante, magari anche capace di sorprendere qualche "esperto":

- **termine a 18 anni:** Austria (l'obbligo inizia a 5 anni di età), Belgio tedesco, Francia, Malta, Paesi Bassi (l'obbligo inizia a 5 anni di età), Portogallo, UK (l'obbligo inizia a 5 anni di età tranne che in Irlanda del Nord, dove inizia addirittura a 4 anni), Spagna;
- **termine a 18-19 anni:** Albania, Belgio fiammingo e francese, Cipro, Grecia, Liechtenstein, Serbia;
- **termine a 19 anni:** Bosnia Erzegovina, Bulgaria, Croazia, Danimarca, Estonia, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Finlandia, Germania (*Gymnasiale Oberstufe*), Irlanda, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Montenegro, Norvegia, Polonia, Repubblica ceca, Romania, Slovacchia, Svezia, Svizzera, Ungheria;
- **termine a 19-20:** Slovenia;
- **termine a 20 anni:** Islanda.

Ebbene: i Paesi in cui il termine degli studi secondari è posto a 18 anni di età sono 7, cui si aggiunge il Belgio tedesco (in Austria, Paesi Bassi e UK l'istruzione obbligatoria comincia però a 5 anni, sì che per il raggiungimento del diploma sono comunque necessari 13 anni di studi); i Paesi in cui si termina a 18-19 anni

sono 5, cui si aggiungono il Belgio fiammingo e quello francofono; i Paesi in cui il termine è previsto a 19 (e più) anni sono ben 23.

Anche limitandosi ai 26 Paesi dell'UE (si escluda il Belgio, che presenta una situazione ibrida), solo in 6 Paesi il percorso scolastico secondario termina a 18 anni; in 2 di questi l'obbligo comincia però a 5 anni di età.

Ma come? Dova va a finire il "così fan tutte"? E in che senso sarebbero *svantaggiati* i giovani tedeschi, norvegesi, svedesi, svizzeri, danesi, finlandesi ecc. a terminare gli studi secondari a 19 anni di età anziché a 18? Come è possibile che, nonostante la *teoria dello svantaggio*, in Germania, Norvegia, Svezia, Svizzera, Danimarca, Finlandia ecc. i tassi di disoccupazione giovanile siano una frazione del drammatico, vergognoso e inaccettabile tasso italiano? Anche al più sprovveduto potrebbe seriamente venire il sospetto che *l'età alla quale si termina la scuola secondaria non c'entri proprio per nulla né con la qualità della vita né con le possibilità occupazionali di giovani e meno giovani*.

E allora, dati alla mano: non sarebbe il momento di smetterla una buona volta con affermazioni campate per aria e sostanzialmente menzognere? Soprattutto se si tratta di affermazioni tanto facilmente confutabili, da far nascere il sospetto che si tratti di strumentalizzazioni pretestuose.

5. Alla ricerca della pedagogia perduta

Da parecchio tempo ormai la voce della pedagogia, a scuola, non si ode più. *La scuola italiana deve indubbiamente molto alla ricerca pedagogica e didattica che alcuni decenni fa dette il via ad una lunga stagione di innovazione degli ordinamenti i cui risultati sono tuttora alla base dei principali successi della nostra scuola*: così, di nuovo, il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione [CSPI] (D'altronde, il parere del Consiglio non è vincolante).

Nonostante il riconoscimento di tale debito, le ultime *riforme*, i recenti *riordini*, le ardite *innovazioni* nel campo dell'istruzione (e non solo) appaiono piuttosto dettati da *altre voci*, la più influente delle quali sembra essere quella dell'istanza efficientista, della tecnocrazia delle "competenze", della competizione, della competitività. Riforme scritte, diciamo, dalla famosa "mano invisibile" che tutto aggiusterebbe: quanto funzionali – quelle riforme – alla reale crescita, allo sviluppo globale del giovane essere umano in tutte le sue plurime dimensioni (affettiva, cognitiva, psicologica, relazionale, ecc.), non è possibile discutere in questa sede.

Il recente provvedimento di sperimentazione appare allora in linea con lo *Zeitgeist*, che ormai ha tacitato (definitivamente?) la ricerca pedagogica: per decreto diventa così possibile postulare, in tutta serietà (pare), che il curriculum pensato per un quinquennio, e dalla cosiddetta "Buona scuola" (L. 107/15) appesantito da ulteriori, ideologici ed abnormi impegni di cosiddetta "alternanza scuola-lavoro", possa essere trasfuso, con formidabile alchimia nella quale nulla va perso, in un percorso quadriennale.

Scriva il solito Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione [CSPI]: *se la sperimentazione si fondasse su un curriculum tradizionale ma svolto in forma compressa sarebbe una deriva capace di rendere insignificante l'intero processo. Sarebbe semplicistico ridurre il tutto al raggiungimento di competenze e non stimare invece quanto le stesse siano collegate alla maturazione individuale dello studente*.

L'attuale percorso di studi tecnico-liceale, incluso il momento finale dell'esame di Stato conclusivo, risulta, per docente e studente che lo affrontino (entrambi!) con serietà, alquanto impegnativo: un percorso, per numero di materie di studio e per profondità delle trattazioni disciplinari, poco confrontabile (s'intende, con le dovute eccezioni) con quello, ad esempio, delle *high schools* di quel mondo anglosassone cui guarda, ammiccante, un recente, miserrimo, culturalmente inesistente eppur telegenico modernismo di plastica.

A fronte di una riduzione tanto sostanziosa del tempo scuola, si possono così ipotizzare due scenari: nel primo, quello del *curriculum tradizionale svolto in forma compressa* o modello dell'*oca all'ingrasso*, la quantità

sarà conservata ma lo sviluppo dei contenuti quinquennali avverrà a tappe forzate, a scapito del loro livello di approfondimento, dunque in una forma sempre più superficiale e sempre più impotente a sviluppare senso critico, capacità riflessive, autoriflessive, metacognitive. Molto difficile, peraltro, pensare che tale modello risulti compatibile con le esigenze della *scuola inclusiva*, quella che non deve “lasciare indietro” nessuno e alla quale si chiede, a ragione, di ridurre i drammatici tassi di dispersione scolastica, particolarmente elevati proprio nei primi due anni di scuola secondaria (come di sicuro ben noto agli esperti ministeriali).

Qualunque educatore degno di questo nome sa bene che l'apprendimento vero, ossia quello capace di *trasformare in parte di sé l'oggetto dei propri studi*, ha come ineludibile condizione proprio la disponibilità di quella risorsa tanto preziosa che è il *tempo*: tempo per misurare la difficoltà, per riflettere sulla soluzione, per scandagliare un manuale, per svolgere un esercizio, per elaborare ipotesi, per formulare domande, per esprimere dubbi. Vale a dire: per confrontarsi, in prima persona e per davvero, con la scalata della montagna, lungo un impervio sentiero dove il maestro, il professore tiene il posto di guida fidata. E, a chi giunga al termine dell'alta via, sarà premio la vertiginosa folgorazione finale: il riconoscimento che *io sono la montagna* e che la scalata non parla mai *di altro* ma parla – e ha sempre parlato – solo *di me*. Quale conquista, allora! Quale straordinaria crescita umana ed intellettuale! (Questa, a ben vedere, l'unica possibile *buona scuola*, antipodica a quella “scuola dei progetti” dimentica di ogni “progetto di scuola”. In *questa* scuola non ha cittadinanza il vuoto di senso drammaticamente in agguato in aule scolastiche, sale docenti e presidenze. Gas benefico capace di saturare ogni dimensione: relazionale, psicologica ed esistenziale).

Al contrario, in questo scenario la “scuola del quadriennio” si prospetta come il luogo dei tempi inevitabilmente ridotti, compressi e frenetici, che renderanno assai difficile guardare al discente come ad essere umano in formazione, con la sua formidabile e incompressibile necessità *anche* di tempi personali di vita, che sono poi i tempi necessari dello svago, della relazione, dell'attività sportiva, anche – perché no? – del semplice riposo ozioso: insomma, i tempi della crescita.

No: quel discente sarà solo vaso da riempire, in fretta e con oggetti impoveriti di senso, valore e significato. E la fiaccola da accendere? Perduta per sempre, ce la si dimentichi alla svelta, la si butti quanto prima, già che ci siamo assieme ad un Plutarco scandalosamente disfunzionale ad ogni esigenza produttiva.

Chi frequenta realmente la scuola, e non ne ha una conoscenza di seconda o terza mano acquisita in un qualche ufficio amministrativo, sa bene che ogni discussione sul *cosa*, a prescindere dal *come*, è puro ed assoluto nonsenso. Sa bene quanto sia difficile, già oggi, svolgere per davvero il mestiere di mediatore tra saperi disciplinari e giovani abitatori del nostro tempo: non solo e non tanto perché questi ultimi si trovano esposti a molteplici fattori di distrazione (sarebbe osservazione banale), quanto piuttosto perché esposti dalla nascita alla voce nichilistica, sempre più accreditata come inconfutabile, che sancisce con l'inesorabilità di *Ananke* il tramonto della concezione plurimillenaria di un Sapere inteso come Valore eterno, dunque da perseguire in sé e per sé, anzitutto come strumento di *libertà* (e secondariamente, certo, anche come mezzo per conseguire un'autonomia economica).

Ma se a quella voce hanno finito per capitolare persino i palazzi ministeriali (un tempo abitati da intellettuali della statura di un De Sanctis, di un Croce, di un Gentile!), il cui mandato istituzionale dovrebbe essere la strenua difesa del Sapere, allora davvero quattro anni o cinque non farà differenza alcuna! Anzi, a ben vedere, nella prospettiva di un sapere che è riconosciuto come *nulla*, quella voce con piena ragione potrà proclamare: decisamente meglio quattro! Modernità ed estrema coerenza del recente riformismo nazionale.

La generale inapplicabilità all'adolescente medio del modello dell'*oca all'ingrasso*, in cui l'istruzione (pur depauperata) è impartita “a tappe forzate”, rende il secondo scenario assai più probabile. Qui infatti le cose sono decisamente più facili: nella scuola quadriennale si finirà, semplicemente, per eliminare molto alla svelta ogni contenuto, specie nei primi tre anni, che non risulti strettamente funzionale all'angusta ottica della preparazione al conclusivo esame di Stato. Insomma: perché la zattera non affondi, a mare ogni zavorra!

Si può fare? Certamente: basta però che non ci si nasconda dietro narrazioni fantastiche, basta che con onestà intellettuale si riconosca come irragionevole ed irrealistica la pretesa di “assicurare agli studenti il raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento e delle competenze previsti per il quinto anno di corso, entro il termine del quarto anno”. Si sottopongono, invece, le Indicazioni Nazionali a un robusto sfrondamento e con coerenza si adattano al percorso amputato anche l’esame di Stato finale. Insomma, si dica, con onesta semplicità, che si sta progettando una scuola *più povera*: di tempo, di contenuti, di possibilità di crescita, di occasioni di apprendimento. E questo anche e soprattutto per il mutamento (questo sì epocale!) dello sfondo strategico: alla scuola non si assegna più l’obiettivo (ideale certo, ma pur sempre elemento regolatore dell’azione didattica) di formare *persone e cittadini* rispettosi dei valori costituzionali, quanto piuttosto di rendere disponibile utile *forza-lavoro*, e neppure particolarmente qualificata (che poi il lavoro in Italia si trovi davvero, è altra questione). E chissà che l’operazione non consenta allo Stato anche di risparmiare qualcosa...

Le presenti criticità, a quanto pare, sembrano essere sfuggite ai “funzionari dell’amministrazione esperti per i diversi percorsi di istruzione secondaria di II grado”. Per coglierle, agli studenti sembra invece sia bastata una frazione di secondo: si legge infatti in un comunicato della Rete degli Studenti dell’ 11 agosto [RS]:

In ultimo è necessario che, affinché la situazione non degeneri ulteriormente per gli studenti dei “licei brevi”, vengano posti dei limiti chiari alla possibilità di svolgere l’alternanza durante i vari periodi di vacanza e che vengano fornite in merito dettagli chiari sulla rimodulazione delle indicazioni didattiche nazionali, al fine di garantire quell’equilibrio di studio-vita personale-alternanza che fin dall’inizio è il grande assente della Legge 107. Infatti non verrà intaccata la mole delle indicazioni didattiche o il numero di ore di ASL, mettendo a rischio l’organicità, la completezza e la serenità di quei percorsi scolastici: gli studenti saranno costretti, al fine di adempiere l’obbligo, a svolgere le attività di alternanza solo d’estate, durante il periodo di vacanza in cui le scuole sono chiuse, e i rischi di incorrere in percorsi poco formativi aumentano insieme all’incapacità reale di armonizzare i percorsi di alternanza nella didattica quotidiana, facendo guadagnare agli studenti solamente eccessivo stress e privandoli di un meritato periodo di riposo; i programmi verranno probabilmente tagliati e affrontati con ansia e frenesia, sacrificando tutta quella dimensione di didattica alternativa e insegnamento vicino allo studente che solo un modello di istruzione ben organizzato può permettere di iniziare a concepire.

Parole semplici, ma chiare ed acute, di chi, in fondo, è primo e ultimo destinatario di ogni sperimentazione immaginabile, ma la cui voce assai di rado è presa in considerazione dai “decisori”. E, come spesso accade, a dire che il re è nudo sono coloro che, privi di ogni potere, non sono però ancora abbastanza cresciuti per giocare a nascondino con le idee e con la verità. In questo caso, il nascondino è gioco da adulti.

6. La terza via, ovvero: come rendere comodo il letto di Procuste

Ma – si dirà – non esiste un terzo scenario? Il decreto di sperimentazione non indica con chiarezza la Via, non fornisce la Chiave, non addita profeticamente la Terra Promessa? La miracolosa conservazione dell’offerta formativa quinquennale, pur riversata in un percorso quadriennale, dovrebbe infatti avvenire, nei *desiderata* ministeriali, grazie al sistematico impiego di “didattiche laboratoriali”, “nuove tecnologie didattiche” ed “insegnamenti in lingua straniera” (cosiddetto CLIL).

Se si vuole comprendere davvero su quali basi poggia la strabiliante dimostrazione per cui $5=4$, il discorso deve entrare in un certo, inevitabile tecnicismo. Vediamo, per quanto possibile in breve.

6.1 La nuova frontiera: le didattiche laboratoriali

Da qualche tempo, la legislazione nazionale vede nella *didattica laboratoriale*, come ovvio riferita specialmente a insegnamenti tecnico-scientifici, uno dei principali strumenti salvifici²: la *scuola del fare*, che sarebbe la grande assente dal panorama pedagogico nazionale (a questo punto di solito si inverte, con riflesso pavloviano, contro Croce e Gentile...), contrapposta polemicamente alla *scuola del sapere teorico*.

Il sottinteso, non dimostrabile e quindi assunto dogmaticamente: quando lo studente *fa*, allora impara davvero, impara meglio e impara *prima*: esaltazione della dimensione dell'agire (irriflesso) di contro all'inutilità del *teorizzare*, che è poi *pensare*, visto come strumento didattico inconcludente, noioso, polveroso e sorpassato (con buona pace di Feynman, secondo il quale non v'è niente di più pratico di una buona teoria; con buona pace di 25 secoli di riflessione filosofica e pedagogica). Si tratta, naturalmente e semplicemente, di sciocchezze, ma con il vantaggio non da poco di essere molto in linea con i tempi: che non sembrano chiedere di formare individui pensanti, ma – appunto – *operanti*. Lasciando pure da parte l'obiezione che *una tale impostazione "laboratoriale" richiederebbe più tempo scuola e non meno* (per motivi intuibili anche da parte dei non addetti ai lavori): non sarebbe a questo punto lecito chiedere l'esibizione delle *ragioni* che giustificano tale visione, l'indicazione delle ricerche scientifiche indipendenti che dimostrano la maggior efficacia di "pratiche laboratoriali" nel conseguimento degli obiettivi di apprendimento?

Per ingannare il tempo, mentre si resta in paziente attesa di tale esibizione, si può andare a leggere un denso articolo di D. Hodson [Ho], ordinario presso l'università di Auckland, che ha condotto un accurato studio della questione sulla base dei dati disponibili nel mondo anglosassone, dedito alla "didattica laboratoriale" da molto più tempo di noi (la raccomandazione del Dipartimento dell'Educazione inglese ad impartire in modo sperimentale l'insegnamento delle scienze è del... 1882!): qui la mole di dati a disposizione dell'analisi è assai ampia. Scrive Hodson: "l'attività pratica, così come è condotta in molte scuole, è mal concepita, confusa e improduttiva. *Essa non fornisce un reale valore educativo.* [corsivo mio] Per molti ragazzi, quello che fanno in laboratorio non contribuisce sostanzialmente all'apprendimento di contenuti o metodi scientifici, né li porta a fare scienza, almeno in senso significativo."

Hodson si pone cinque domande, che riassumono sostanzialmente tutte le ragioni che di solito sono addotte a favore della diffusione della didattica laboratoriale: 1) L'attività pratica motiva gli alunni? (...) 2) Gli alunni acquisiscono abilità sperimentali dall'attività pratica scolastica? L'acquisizione di tali abilità costituisce un obiettivo educativo che merita di essere perseguito? 3) L'attività pratica aiuta gli alunni a sviluppare la comprensione dei concetti scientifici? (...) 4) Impegnandosi nell'attività pratica, quale opinione e quale immagine della scienza e dell'attività scientifica si fanno gli alunni? Quest'immagine è una rappresentazione fedele della reale pratica scientifica? 5) I cosiddetti "atteggiamenti scientifici" sono necessari per la buona riuscita nell'attività scientifica vera? Le attività svolte nelle scuole sono adatte a suscitare questi atteggiamenti negli alunni?

La risposta di Hodson a tutte le domande è un sonoro, definitivo NO.

La questione meriterebbe certo ben altri approfondimenti, che questa sede non permette: in relazione a quanto detto, sia perlomeno lecito *dubitare fortemente* dell'efficacia della "didattica laboratoriale", tanto più se addirittura intesa come strumento di compensazione della riduzione di tempo scuola. A meno di non intendere "laborialità" come mera attività addestrativa a pratiche operativo-esecutive in cui *si fa senza conoscere le ragioni del proprio fare*: ma in tal caso si è già molto oltre il perimetro di ciò che finora l'uomo ha tradizionalmente chiamato *scuola*.

² senza alcuna pretesa di esaustività: L. 107/15 c. 7 lett. i); DPR 87/10 art. 5 c. 2 lett. d), che fa riferimento a misteriosi *stili di apprendimento induttivi* [sic]; DPR 88/10 art. 5 c. 2 lett. e); DPR 89/10 art. 8 c. 1 (il riferimento è al liceo scientifico; per la precisione, qui si parla di *pratica laboratoriale*). Ora all'elenco si aggiunga il decreto di sperimentazione.

6.2 Le miracolose nuove tecnologie didattiche

Nel gergo buropedagoghese in voga, il matrimonio tra arte della didattica e strumenti digitali (piattaforme di *e-learning*, risorse *web*, *software* didattici, enciclopedie *on line*, ambienti di formazione a distanza, lavagne interattive multimediali, portatili, *tablet*, *smartphone*, forum, *social media*, classi digitali, *flipped classroom* e chi più ne ha...) è indicato con il termine *tecnologie didattiche*. L'idea che *il miglioramento degli apprendimenti passi necessariamente per il potenziamento e la diffusione delle tecnologie didattiche nella scuola* è oggi largamente affermata e, coerentemente, ora fatta propria dal decreto di sperimentazione³. Sottolineo: non si tratta di una posizione che colloca lo *strumento* al livello che gli compete, quello appunto di attrezzo da usare con buon senso, quando e se ritenuto utile (eventualmente, dunque, anche da non usare per nulla). Quello di *mezzo* per raggiungere un *fine*. No, mi riferisco qui ad una posizione radicale, largamente diffusa, che attribuisce alla tecnologia didattica un ruolo *essenziale* nei processi di apprendimento, con ciò prefigurando un vero e proprio rovesciamento mezzi-fini. In questo caso, come per la didattica laboratoriale, l'uso delle nuove tecnologie didattiche assume una centralità ed un'essenzialità del tutto nuove e, per così dire, spinte all'ennesima potenza: se è vero che esso viene dichiaratamente inteso come strumento capace di comprimere tanto efficacemente i tempi di apprendimento, da rendere possibile l'eliminazione indolore di un anno di corso.

Anche in questo caso, sorge spontanea la domanda: esistono prove scientifiche indipendenti (pregasi astenersi multinazionali che vendono *hardware*, *software* e servizi telematici) che corroborino la tesi secondo cui la sistematica introduzione delle tecnologie didattiche nelle scuole migliori gli apprendimenti? Non solo la risposta sembra negativa, ma esiste addirittura l'evidenza opposta: *gli studi a disposizione ci inducono a pensare che portatili e lavagne interattive nella scuola ostacolano il processo di apprendimento e quindi danneggino gli alunni*. [Sp] Per quanto riguarda l'uso dei computer con finalità didattiche, pare ben attestato che *le capacità di lettura e di calcolo dei soggetti che stanno al computer più volte a settimana sono decisamente peggiori. Lo stesso vale per l'uso di internet a scuola*. [FW] [Ce2]

A conclusioni analoghe è giunto un ente al di sopra di ogni sospetto: non querule associazioni di psicologi dell'età evolutiva o di neuropsichiatri, ma addirittura l'OCSE. In una recente pubblicazione [OCSE], infatti, gli esperti dell'Organizzazione internazionale hanno studiato la correlazione tra diffusione dell'ICT (*Information and Communication Technology*) a scuola e gli esiti dei test standardizzati internazionali PISA in lettura, matematica e scienze. La conclusione? Devastante (ma del tutto in linea con quanto si diceva poco sopra): in estrema sintesi, *gli esiti, statisticamente, sono tanto peggiori, quanto maggiore la penetrazione e la diffusione dell'ICT a scopi didattici*.

Una bomba atomica, si direbbe. Macchè. Noi ci affideremo, fiduciosi, al massiccio uso delle tecnologie digitali per recuperare un anno di corso perduto. Moderna pedagogia del *click*.

6.3 La pietra filosofale: il CLIL

Il terzo pilastro che dovrebbe permettere alla "riforma epocale" che si viene prefigurando di evitare sostanziosi impoverimenti culturali è stato introdotto, dall'oggi al domani, dalla precedente "riforma epocale" dell'allora ministro Gelmini (2010), confermato dalla più recente – ed altrettanto epocale – riforma Giannini (convenzionalmente indicata dal *battage* pubblicitario come "buona scuola", 2015): all'ultimo anno di corso della scuola secondaria di II grado, l'insegnamento di una disciplina non linguistica è impartito in

³ l'adesione a questa impostazione da parte del ministero dell'istruzione è attestata dal ventennale florilegio di iniziative a sostegno della *didattica digitale*, variamente declinate: dal Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche (dell'ormai lontano 1997, persino prima che gli Obiettivi di Lisbona del Consiglio europeo del 2000 diventassero la nuova indiscutibile Bibbia dell'educazione comunitaria), al progetto ForTic, dal progetto DidaTec a quello Cl@ssi 2.0, dal Patto per la Scuola@ 2.0 fino al recente (epocale) Piano Nazionale Scuola Digitale (notare la magistrale monotriade di acronimi, lingua inglese e accattivanti simboletti informatici: occorre ammettere che sarebbe difficile dare vita a sintesi migliore). Il decreto di sperimentazione mette ora a frutto, con coerenza e consequenzialità, tale impareggiabile tesoro di esperienze.

lingua straniera (corsi liceali) o in inglese (istituti tecnici)⁴. In parole povere: l'insegnante di (poniamo) scienze insegnerà la propria materia nel... proprio inglese. Stiamo parlando, come si sarà capito, di CLIL: *Content and Language Integrated Learning*, che spesso si rende con *apprendimento integrato di contenuti disciplinari in lingua straniera veicolare*.

Si tratta anzitutto di metodologia assai poco adottata a livello europeo, nonostante in Italia sia stata sostenuta la menzognera tesi di una "diffusione capillare" nelle scuole continentali: per convincersene, è sufficiente ancora una volta consultare l'ennesimo, recente (2017) rapporto Eurydice [Eu2] *Key Data on Teaching Languages at School*. Vi si legge testualmente (pag. 55 sgg.): "in nearly all European countries some schools offer CLIL provision (...) The fact that CLIL provision exists in an education system does not necessarily mean that it is widespread within the education system." L'edizione italiana [Eu3] del rapporto precedente (2012) asseriva con chiarezza: "Nonostante esista in quasi tutti i paesi ai livelli primario e secondario generale, il CLIL non è molto diffuso nei sistemi educativi." Solo Cipro (un anno della scuola primaria), Lussemburgo (dalla primaria), Austria (primi due anni di primaria), Liechtenstein, Malta e, naturalmente, l'Italia delle riforme epocali (ultimo anno di secondaria superiore, con l'eccezione dei licei linguistici) prevedono *sistematicamente* la metodologia CLIL nell'intero sistema educativo ad un qualche livello dei corsi. Nel resto d'Europa, come si è detto, solo *some schools*...

Per quanto riguarda il livello di competenza richiesto al personale insegnante, dal quale dipende in modo cruciale la reale efficacia dell'innovazione, si è passati dall'iniziale richiesta del possesso di competenze di livello (piuttosto elevato) C1 del Quadro europeo di riferimento per le lingue (D.M. 30 settembre 2011, D.D. n. 6 del 16 aprile 2012), alla successiva richiesta di un inferiore livello B2 (quello che dovrebbe conseguire uno studente della scuola superiore al termine del proprio percorso di studi!) per accontentarsi, in un progressivo e per certi versi tragicomico gioco al ribasso, addirittura del possesso di un livello ancora inferiore, il B1 (sia pure, secondo il costume nazionale, "temporaneamente": in attesa cioè che l'interessato ottenga la certificazione superiore: Nota Miur n. 4969 del 25 luglio 2014). Questo, evidentemente, di fronte alla totale carenza di personale dotato delle necessarie competenze linguistiche (d'altronde, attaccammo l'Unione Sovietica con l'ARMIR... come andò a finire è noto).

Per comprendere meglio i termini della questione, ecco la descrizione ufficiale (Quadro comune europeo di riferimento per le lingue) delle competenze possedute al livello B2: *il soggetto è in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti ed esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.*

Esiste quindi la concreta possibilità che gli studenti conoscano la lingua meglio dell'insegnante. Il quale, forte della propria *capacità di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti* nonché di *esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni*, potrà illustrare compiutamente, in un inglese *relativamente sciolto e spontaneo*, i fondamenti concettuali della meccanica quantistica, la struttura della Fenomenologia dello Spirito in Hegel, le ragioni storiche, economiche, sociali e geopolitiche che hanno condotto al primo conflitto mondiale. In tutti i casi, *s'intende, esponendo i pro e i contro.*

In tale quadro, culturalmente desolante, si immagina quindi in maniera dilettesca un insegnamento veicolato in una lingua che sia il docente sia gli studenti conoscono, diciamo così, in modo alquanto

⁴ per gli istituti tecnici cfr. DPR 88/10 art. 8 c. 2 lett. b), dove la lingua è l'inglese; per il liceo cfr. DPR 89/10 art. 10 c. 5, dove si parla di "insegnamento in lingua straniera".

imperfetto. Ma se lo scopo è la discussione critica di idee e concetti, quello scopo potrà essere efficacemente conseguito? C'è da dubitarne, se si pensa che l'abbandono della ricchezza comunicativa in lingua madre può essere assimilato per molti versi all'adozione della Neolingua acutamente descritta da Orwell in 1984 come strumento esplicitamente votato al depauperamento del pensiero: "La Neolingua era intesa non a estendere, ma a diminuire le possibilità del pensiero; si veniva incontro a questo fine appunto, indirettamente, col ridurre al minimo la scelta delle parole". "Tutte le ambiguità e sfumature di significato erano state completamente eliminate". "Ogni riduzione [del vocabolario] rappresentava una conquista, perché più piccolo era il campo della scelta e più limitata era la tentazione di lasciare spaziare il proprio pensiero". Perché impoverire il linguaggio, come per necessità avviene quando si usa un altro idioma, significa ridurre le possibilità di trasmettere pensiero, idee, concetti, sfumature, sottili distinzioni. Vuol dire appiattare mortalmente la ricchezza comunicativa di una buona lezione, che invece si fonda sul gioco delle sfumature, linguistiche ma sempre anche concettuali, dei sensi molteplici, degli esempi, delle interlocuzioni. Non serve, credo, andare oltre. Alla luce delle suesposte riflessioni, l'estemporanea trovata del CLIL può essere seriamente proposta come metodologia in grado di rafforzare il processo di apprendimento della lingua straniera? Può essere intesa addirittura come strumento in grado di compensare il *deficit* che verrebbe dal taglio di un anno di corso? Ciascuno risponda con l'onestà intellettuale di cui è capace.

7. Il peccato originale

L'analisi fin qui condotta resta, per così dire, all'interno dell'impianto (pseudo)reformistico che, per quanto è dato capire, si viene delineando. Se le obiezioni che si è tentato di argomentare sono – come riteniamo – serie, a quell'impianto si può e si deve muovere anche una critica più generale, che nuovamente il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione [CSPI] riassume in breve nei seguenti termini:

Nel complesso quadro dell'ordinamento dei cicli, sarebbe opportuna una considerazione complessiva dei curricoli dell'intero ordinamento scolastico nazionale, con una ambizione pedagogico-scientifica più ampia, a partire dalla scuola dell'infanzia, e una visione unitaria e coerente delle caratteristiche e delle finalità del percorso di istruzione.

Sia pure con parole istituzionalmente felpate, l'obiezione è chiara: il programma di tagliare, *sic et simpliciter*, la durata dei percorsi quinquennali (ché in fondo solo di questo si tratta) manca di una visione di insieme, di una generale riflessione sulle finalità del sistema di istruzione e formazione, di un attento ripensamento della struttura verticale dei curricoli, per tacere delle esigenze pedagogiche ed "esistenziali" dei giovani che ogni anno fanno il loro ingresso in una scuola della Repubblica. Questo il vero peccato originale dell'ennesimo disegno (pseudo)reformatore.

Ma tutto questo è coerente con il già richiamato tramonto di ogni istanza genuinamente pedagogica. In nome di un potente e incontrastato modernismo tecnocratico, viene tacitata ogni voce (erede di una tradizione culturale e filosofica i cui interpreti più esemplari e noti, ma per nulla unici, appartengono alla Scuola di Francoforte: Horkheimer, Adorno, Marcuse, ma anche, successivamente, Habermas e Morin) che chieda di considerare come obiettivo primario la formazione di soggetti come individui-persone, uomini e donne "non integrati", dotati di intelligenza critica, *dunque* capaci eventualmente di dissentire, di partecipare alla vita sociale e democratica, di comprendere e de-costruire l'interessata narrazione del mondo che ogni potere, in ogni tempo, ha sempre proposto a garanzia della propria autoconservazione.

Ad occupare, vittoriosa, il campo resta una visione, dalla narrazione corrente descritta come necessaria ed inevitabile ("non ci sono alternative"), che pone l'accento soprattutto sulla *funzione sociale* dell'educazione, che dunque tende a ridursi senza residui alla pura dimensione dell'*istruzione*: un'istruzione che guarda principalmente e precocemente alle esigenze del mercato del lavoro, della realtà produttiva, della moderna competizione economica internazionale (perenne, come perenne è lo stato di guerra tra le Supernazioni orwelliane in 1984) che ha sostituito, almeno in Occidente, i tradizionali conflitti del passato. L'idea è che per

una cittadinanza efficace sia sufficiente, in fondo e al di là di retoriche enunciazioni di principio nei fatti completamente disattese, il possesso di “saperi e tecniche”: non serve molto di più.

E proprio e solo alla luce di *questo* modello che diventa allora comprensibile la centralità che i “tecnologi dell’istruzione” assegnano enfaticamente alle tecnologie didattiche, all’informatica, alla “didattica del fare”, al multimediale, fino alle altissime più recenti conquiste: il *pensiero computazionale* e l’*alternanza scuola-lavoro*. È il modello che pone al centro la *competenza*, termine non a caso proveniente dal mondo delle professioni e ben poco applicabile al mondo dell’educazione. Qui si esalta la prestazione tecnica, di cui – di nuovo: non a caso – ci si preoccupa spesso di sottolineare il carattere non-ideologico, a-valoriale, eticamente neutro. Ma la sottolineatura è strumentale, perché in campo educativo ogni neutralità è solo apparente (si rilegga l’epigrafe posta in testa a queste brevi riflessioni).

Dunque: esaltazione della “scuola che serve davvero” (salvo non cavare poi molto quando si chiedi di declinare in dettaglio che cosa *davvero* serva...), della scuola “al passo coi tempi” (salvo non porsi mai il problema di capire dove stiano mai andando, questi tempi sempre tanto frettolosi, e soprattutto se davvero valga la pena di seguirne la marcia), della “modernità”, della “velocità”, della “didattica breve”, della compressione frenetica dei tempi per un apprendimento sempre più superficiale, votato ad una rapida spendibilità (e ad altrettanto rapida obsolescenza) in un mercato del lavoro globalizzato e via via precarizzato, cui corrispondono retribuzioni miserrime ma funzionali all’aumento “all’italiana” della competitività del “prodotto” (ove in Paesi evoluti la competitività è ottenuta ricorrendo all’innovazione progettuale e produttiva e agli investimenti a lungo termine in ricerca e sviluppo: strada più difficile e lunga? certo, ma dagli esiti ben più solidi e duraturi).

È questo il brodo di coltura in cui vanno lette, e diventano allora interpretabili, le molte “riforme” degli ultimi tempi, *disiecta membra* prive di quella visione di insieme cui faceva cenno il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione; solo in questo brodo di coltura, solo in tale devastata temperie culturale, possono essere seriamente proposte innovazioni che di fatto riducono il tempo di formazione dei giovani (ma anche le spese dello Stato), distruggendo un impianto “gentiliano” criticabile fin che si vuole, ma al quale occorre pur riconoscere una concezione unitaria, coerente e formidabile della cultura e delle sue altissime finalità.

8. Ma allora: cui prodest?

La discussione condotta brevemente nelle precedenti pagine sembra autorizzare alcune conclusioni.

Infondata, anzitutto, appare la “metodologia” (ma è qui termine sensatamente impiegabile?) con cui sarà condotta la sperimentazione di riduzione a quattro anni dei percorsi secondari. Sotto il profilo procedurale i protocolli abbozzati appaiono talmente destrutturati, da suscitare seri dubbi sulla validità di ogni conclusione che ne verrà tratta. Di più: l’approssimazione nella delineazione dei percorsi e l’assenza di riferimenti pedagogicamente fondati potrebbe anche indurre taluno al sospetto che si tratti di pura operazione cosmetica, cui *a principio* non si attribuisce alcuna seria intenzione sperimentale e predittiva.

In ogni caso, la nomina ministeriale dei Comitati che dovranno valutare la sperimentazione certo non esclude in sé, ma neppure garantisce (come invece dovrebbe essere in una ricerca che abbia pretese di scientificità) una piena terzietà e imparzialità nella valutazione stessa: altro non indifferente *vulnus* procedurale dell’intero impianto progettuale.

Indimostrati i vantaggi pedagogico-didattici di una ulteriore e pesantissima riduzione del tempo scuola (dopo quella conseguente al “riordino” Gelmini-Tremonti del 2010), laddove invece, al contrario, sembrano profilarsi fondate ragioni per ritenere che l’operazione, dovesse essere in effetti realizzata, determinerà una decisiva riduzione dell’offerta formativa destinata ai giovani cittadini italiani ed un generale impoverimento culturale, di cui non si sente davvero l’esigenza. D’altro canto, appare velleitario ogni tentativo di “recuperare” formalmente tale riduzione, facendo ricorso ad artifici didattici *ad hoc* di assai discutibile e non provata efficacia (anche se – questo occorre riconoscerlo – di buona “presa massmediatica”).

Improprio poi i riferimenti a “buone pratiche” di matrice estera, a miracolosi e maggioritari “modelli quadriennali” di marca straniera, che *simpliciter* non esistono: il solo farvi riferimento ha tutto il carattere di operazione di *disinformacija* con finalità poco chiare (o, a scelta, chiarissime).

Indimostrata (e indimostrabile) la tesi per la quale il termine a 19 anni degli studi secondari (come peraltro accade nella grande maggioranza dei Paesi europei) sarebbe *di per sé* svantaggioso: in ogni caso, quand’anche fosse (e non è), tale inesistente svantaggio potrebbe facilmente essere colmato facendo cominciare il percorso scolastico a 5 anni di età, come in altre realtà europee o, se proprio si vuole, ripensando l’intero primo ciclo in termini unitari, nell’ottica di quella “riforma dei cicli” proposta dall’allora ministro Berlinguer e frettolosamente accantonata, benché non priva di interesse e di senso pedagogico. Riforma, peraltro, che oggi sarebbe assai facilitata dall’avvenuta trasformazione, pressoché ovunque, di “scuole medie” e “scuole elementari” in istituti comprensivi.

Totalmente inaccettabili i nessi che si vorrebbero strumentalmente stabilire tra quadriennalizzazione dei percorsi superiori e innalzamento dell’obbligo di istruzione, quasi che si trattasse di un incommentabile *do ut des* nel cui ambito, per ottenere qualcosa di giusto (l’innalzamento dell’obbligo scolastico), in concambio si dovrebbe assentire a qualcosa di profondamente errato (il taglio del tempo scuola nel II ciclo): se fosse veramente questo l’obiettivo, l’innalzamento dell’obbligo di istruzione si potrebbe introdurre in tempi brevissimi *ope legis* (magari con il solito breve comma nella prossima legge di stabilità?) sino al raggiungimento di un diploma secondario, senza che ciò in alcun modo debba comportare, come immorale contropartita, irrecuperabili depauperamenti dell’offerta formativa oggi esistente.

Inefficace, al fine di aumentare il numero di occupati, ogni ipotesi di “quadriennalizzazione” in un Paese che presenta tassi di disoccupazione giovanile drammatici, scandalosi ed inaccettabili (nella fascia 15-24 anni, il tasso di disoccupazione in Italia, a maggio 2017, era pari al 37%; per confronto, in Germania valeva il 6,7%, in Olanda il 9%, nella zona euro il 18,9% [An]). In tali condizioni, la risibile argomentazione di un “ingresso anticipato nel mondo del lavoro” si traduce in un “ingresso anticipato nel mondo della disoccupazione” (al più, della sotto-occupazione precarizzata e sottopagata!). Laddove, al contrario, per la riduzione dei tassi di disoccupazione (giovanile e no) – che ben prima di ogni (pseudo)riforma scolastica dovrebbe occupare prioritariamente l’azione di qualunque governo –, sembrerebbe sensato richiedere *più* formazione, *più* istruzione, *più* investimenti per i giovani, *più* scuola (e, magari, più rispetto per chi nella scuola quotidianamente opera): non, incredibilmente, *meno*!

Incomprensibile dunque e, addirittura, autolesionistica l’operazione di “quadriennalizzazione”, nella misura in cui essa comporta un sicuro depauperamento (irrecuperabile a colpi di CLIL, “laboratorialità”, tecnologie didattiche e consimili varie amenità) dei nostri istituti tecnici, scuole di lunga tradizione che licenziano figure professionali di prim’ordine; e del nostro sistema liceale, cui si guarda con interesse anche dall’estero, frequentato da studenti i cui esiti nei test internazionali, almeno in certi contesti geografici, sono superiori alla media Ocse e talora confrontabili con quelli conseguiti dagli studenti dei migliori (si dice) sistemi scolastici del mondo. [PISA]

Giustificatissimo sarà il lettore che, giunto con pazienza fin qui, si interroghi dubbioso circa le ragioni per le quali sia perseguito il progetto di quadriennalizzazione, se tali e tante sono le criticità che sembrano caratterizzarlo sotto una molteplicità di profili.

In proposito lo scrivente, che deve onestamente ammettere la penuria di chiavi di lettura, può solo avanzare alcune ipotesi.

Anzitutto, il taglio dell’ultimo anno di corso presenta una gestione enormemente più semplice rispetto a modifiche che prevedano un ingresso nella scuola anticipato a 5 anni di età o il passaggio ad un I ciclo unico settennale: non è infatti necessario, da parte della struttura amministrativa centrale e periferica, risolvere il grave problema della gestione (aule, docenti, ecc.) del raddoppiato numero di studenti che, in un certo anno scolastico, verrebbero a frequentare la prima classe della scuola primaria. Se si vuole tagliare il percorso che

conduce al diploma secondario da 13 a 12 anni, l'eliminazione dell'anno terminale è la soluzione organizzativamente di gran lunga più sbrigativa e meno problematica.

In seconda battuta, si stima [TS] che il taglio di un anno nella durata del sistema di istruzione comporterebbe una riduzione del personale della scuola di circa 40.000 unità, con un risparmio stimato in 1.38 miliardi di euro per il bilancio dello Stato.

La riduzione della pianta organica comporterebbe peraltro il vantaggio collaterale di una minore necessità di reclutamento di nuovo personale: si prevede infatti che nei prossimi 10-15 anni raggiungeranno, nonostante penalizzazioni che non hanno eguali in altri Paesi europei, i requisiti pensionistici decine di migliaia di insegnanti del corpo docente italiano [QN], che è d'altronde quello che di gran lunga "vanta" la maggiore anzianità anagrafica d'Europa [Wi].

È legittimo che l'esecutivo di turno (irrelevante la colorazione politica: pura vernice superficiale) intenda smantellare l'attuale ordinamento scolastico, con conseguenze negative che si proietteranno nei decenni futuri, per ottenere ulteriori risparmi, peraltro neppure così significativi, nel comparto della pubblica istruzione? È legittimo che l'esecutivo di turno decida di ampliare il taglio di 8 miliardi di euro già inflitto al bilancio del Miur ai tempi del "riordino" Gelmini-Tremonti di inizio decennio? Certamente, è legittimo: basta che non ci si nasconda dietro a improbabili foglie di fico e si intestino con chiarezza sperimentazioni e (pseudo) riforme epocali non tanto al Miur, a questo punto mero esecutore di politiche decise altrove, ma al ministero dell'economia e delle finanze, a sua volta impegnato a svolgere con diligenza i "compiti" assegnatigli dai maestri d'oltralpe, pena il subitaneo aumento dei costi di rifinanziamento del debito pubblico (con minaccia di *default*), secondo un copione che ha dato così buona prova di sé già nel 2011 (e, come noto, al progressivo smantellamento dello stato sociale, che tanto impatta sulla qualità della vita dei ceti meno abbienti, "non c'è alternativa").

Siano poi i cittadini elettori, correttamente informati, a decidere con cognizione di causa quanto sia giusto ed accettabile che si faccia cassa risparmiando sulle possibilità di formazione dei propri figli (quegli stessi cittadini nel contempo continueranno a finanziare gli istituti con "contributi volontari", grazie ai quali le scuole possano garantire, *inter alia*, la carta per le fotocopiatrici e quella, ormai quasi proverbiale, per... la *toilette*).

9. Conclusioni

Bisogna essere onesti: il recente decreto di sperimentazione, triste erede di precedenti, velleitari conati "riformatori" rimasti lettera morta, evidenzia sì abissali criticità, ma nel contempo presenta anche un innegabile pregio: *quello di rendere manifesta con assoluta chiarezza la strada che, in un futuro non tanto lontano e in assenza di decise reazioni della società civile, si intende far imboccare a questo Paese*. Nessuno potrà dire: a quel tempo, non avevo capito.

A chi volesse riconoscere validità alle argomentate ragioni di critica addotte in questa sede, nel breve rimane pur sempre una speranza: che i collegi dei docenti, autonome comunità professionali chiamate un giorno molto prossimo ad esprimersi sul progetto, memori delle prerogative in materia pedagogico-didattica ad essi attribuite dalla legge (D.lgs. 297/94 art. 7 c. 2 lett. f), sappiano opporre alle effimere lusinghe di una devastante modernità di cartapesta un dignitoso, tranquillo, semplice e motivato: no, grazie.

*Ivan Cervesato
Liceo scientifico statale "A. Einstein"
Milano*

Note

[An]

http://www.ansa.it/europa/notizie/rubriche/altrenews/2017/07/03/disoccupazione-giovani-aumento-record-in-italia-a-maggio_23da2fb9-a907-4a10-8b5f-b38aa865ec11.html

<https://www.istat.it/it/archivio/201931>

[Bi] “La vera questione che sta dietro la sperimentazione quadriennale è il bisogno di uniformarsi all'Europa dove il diploma richiede nella maggior parte dei casi 4 anni.”

(S. Bianchini, *Diploma in 4 anni, la rivoluzione necessaria (ma l'Italia non è all'altezza)*, *IlSussidiario.net*, 13 agosto 2017)

<http://www.ilsussidiario.net/News/Educazione/2017/8/13/SCUOLA-Diploma-in-4-anni-la-rivoluzione-necessaria-ma-l-Italia-non-e-all-altezza-/777950/>

[Ce1] I. Cervesato, *Docenti, retribuzioni, Europa: un confronto (im)pietoso*, *Educazione e scuola*, 11 agosto 2017 (<http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=94002>)

[Ce2] I. Cervesato, *Tecnologie didattiche e apprendimento: sicuri che torni proprio tutto?*, *Educazione e scuola*, 24 ottobre 2015 (<http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=68106>)

[CSPI] Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, *Parere su schema DM piano nazionale di innovazione ordinamentale per la sperimentazione di percorsi quadriennali di istruzione secondaria di II grado*, 10 maggio 2017 (<http://www.miur.gov.it/archivio-pareri>)

[DM] <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=94005>

[Eu1] Struttura dei sistemi educativi europei: diagrammi 2016/2017, *I quaderni di Eurydice Italia*
<http://eurydice.indire.it/pubblicazioni/strutture-dei-sistemi-educativi-europei-diagrammi-20162017/>

[Eu2] Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2017
<http://eurydice.indire.it/pubblicazioni/key-data-on-teaching-languages-at-school-in-europe-2017-edition/>

[Eu3] Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa 2012
http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/key_data_series/143IT.pdf

[FW] T. Fuchs, L. Wößmann, *Computers and student learning: bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school*, *CESifo Working Paper n. 1321* (novembre 2004). Il testo è reperibile sul sito www.cesifo.de.

[Ho] D. Hodson, *Una visione critica dell'attività pratica nell'insegnamento delle scienze sperimentali*, *La Fisica nella Scuola* n. 3 (1992).

[OCSE] <http://www.oecd.org/education/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm> In particolare, cfr. cap. 6 *How computers are related to students' performance*.

[PISA] http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015.php?page=pisa2015_it_07

[QN] <http://www.quotidiano.net/economia/statali-pensione-1.3044650>

[RS] <http://www.retedeglistudenti.it/2017/08/11/licei-brevi-tagliare-anni-scuola-non-e-riformare-cicli/>
(comunicato 11 agosto 2017)

[Sp] M. Spitzer, *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, Corbaccio 2013

[Ti] “La sperimentazione di un quadriennio secondario è indubbiamente una iniziativa coraggiosa e necessaria, anche perché in quasi tutti i Paesi dell’UE l’istruzione secondaria si conclude ai 18 anni di età” (M. Tiriticco, *Les jeux sont faits*, Educazione e scuola, 12 agosto 2017, <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=94039>)

[TS] <http://www.tecnicadellascuola.it/item/31994-il-liceo-breve-farebbe-risparmiare-1-4-miliardi.html>

[Ug] “È la prima volta che in Italia si ha il coraggio di avviare un progetto organico [*sic*] su di un tema molto scottante, soprattutto (ma non solo) per i sindacati, dopo vent’anni di discussione sull’opportunità che anche gli studenti italiani finiscano le superiori a 18 anni, come avviene nel resto del mondo, anziché a 19 come avviene ora.” (E. Ugolini, *Studi superiori di 4 anni: esperimento necessario*, Avvenire.it, 8 agosto 2017) <https://www.avvenire.it/opinioni/pagine/studi-superiori-di-4-anni-esperimento-necessario>

[Wi] <https://www.wired.it/attualita/politica/2016/10/06/insegnanti-italiani-vecchi-europa/>
(su dati Eurostat)