



1-2

ROMA - 2001

ANNALI DELL'ISTRUZIONE

Numero speciale
Stati Generali
dicembre 2001



LE MONNIER

ANNALI
DELL'ISTRUZIONE
1/2

2001
XLVII ANNO DI PUBBLICAZIONE
N° 1/2

SOMMARIO

2001

XLVII ANNO DI PUBBLICAZIONE

N° 1/2

VII

PREMESSA **UNA SCUOLA PER CRESCERE**
di Letizia Moratti.....

RAPPORTO DEL GRUPPO RISTRETTO DI LAVORO COSTITUITO CON D.M. N. 672 DEL 18 LUGLIO 2001	IL MANDATO DEL MINISTRO	3
	INTRODUZIONE	5
	PARTE PRIMA	
	L'IPOTESI ELABORATA DAL GRUPPO RISTRETTO DI LAVORO <i>testo a cura di Giuseppe Bertagna</i>	
	CAPITOLO I – I PRINCIPI GENERALI	21
	CAPITOLO II – ANALISI E COMMENTO DELL'IPOTESI	35
	PARTE SECONDA	
	IL CONTROLLO E LA DISCUSSIONE DELL'IPOTESI	
	CAPITOLO I – DA PALERMO A TORINO:	
	L'ASCOLTO DELLE SCUOLE. RESOCONTO ED IMPRESSIONI <i>testo a cura di Norberto Bottani con contributi di Giuseppe Bertagna, Giorgio Chiosso, Michele Colasanto, Ferdinando Montuschi e Silvano Tagliagambe</i>	
		81
	CAPITOLO II – LE RACCOMANDAZIONI DEL MINISTRO	
	IN DISCUSSIONE	127
ORGANIZZAZIONE E FUNZIONAMENTO DELLA SCUOLA: QUANTO LA CONOSCONO E CHE COSA NE PENSANO I PROTAGONISTI <i>di Vittoria Buratta e Linda Laura Sabbadini</i>	CAPITOLO I – STUDENTI, GENITORI E INSEGNANTI DI FRONTE ALLA SCUOLA	179
	CAPITOLO II – QUANTO SI SA DEI CAMBIAMENTI NORMATIVI E DI COME FUNZIONA LA SCUOLA	191
	CAPITOLO III – PROPOSTE PER LA RIFORMA DELLA SCUOLA DAI 6 AI 14 ANNI	200
	CAPITOLO IV – ORGANIZZAZIONE DEL CICLO SECONDARIO E POSTSECONDARIO	205
	CAPITOLO V – PIANI DI STUDIO	211
	CONCLUSIONI	222
	NOTA METODOLOGICA	224

MATERIALI	PRESENTAZIONE	245
	VERSO I NUOVI PIANI DI STUDIO <i>di Giuseppe Bertagna</i>	246
	L'ITALIA E LA TERZA INDAGINE INTERNAZIONALE DELLA IEA SULL'APPRENDIMENTO MATEMATICO E SCIENTIFICO (IEA-TIMSS 1995 E 1999) <i>di Angela Martini</i>	278
	LA RICERCA OCSE-PISA <i>di Emma Nardi</i>	302

UNA SCUOLA PER CRESCERE

di LETIZIA MORATTI

L'appuntamento degli Stati Generali dell'istruzione a Foligno costituisce un punto di svolta per la modernizzazione della scuola italiana, anche in vista del ruolo che il nostro Paese svolge all'interno dell'Unione Europea.

Accanto alla forte necessità di riaffermare il carattere della scuola come comunità di genitori, studenti e docenti, gli Stati Generali sono il momento per puntare all'innalzamento complessivo della qualità dell'istruzione, al raccordo stretto tra scuola e università, stabilendo un collegamento continuo con il mondo del lavoro e delle professioni.

Il materiale pubblicato in questa edizione degli «Annali», prestigiosa e antica rivista del Ministero dell'Istruzione, intende offrire il supporto tecnico e scientifico per effettuare, con gradualità e coerenza, questa svolta nella storia della scuola italiana.

Ispirandoci al motto dell'UNESCO «sapere, saper fare e saper essere», con gli «Annali» mettiamo a disposizione dei lettori in primo luogo il testo integrale del Rapporto curato dal professor Giuseppe Bertagna, presidente del Gruppo di lavoro per la riforma dei cicli, composto dai professori Giorgio Chiosso, Michele Colasanto, Silvano Tagliagambe, Norberto Bottani e Ferdinando Montuschi. Si tratta del risultato di una grande inchiesta effettuata nel mondo della scuola nella seconda metà del 2001, con la consultazione di 10 Focus Group, di 119 associazioni di studenti, genitori, docenti e con l'audizione di decine di esperti ed opinion makers.

Gli «Annali» offrono inoltre i risultati di un'indagine statistica, curata dall'ISTAT, tra ottomila docenti, famiglie e studenti sui temi più sentiti nel mondo della scuola.

Questa documentazione fornisce la base per le ipotesi di lavoro, aperte a tutti gli arricchimenti e i contributi, portate agli Stati Generali, preceduti da un ampio dibattito via Internet che ha raccolto migliaia di opinioni, pareri e suggerimenti.

Con il «viaggio dell'ascolto» nelle scuole di alcune regioni italiane, infine, ho personalmente raccolto speranze, preoccupazioni e progetti portati all'attenzione degli Stati Generali.

Il numero speciale degli «Annali» è il primo di una serie di testi che intendiamo offrire alla riflessione di chi lavora e vive per realizzare sogni, aspirazioni e desideri dei ragazzi e delle loro famiglie. Il prossimo volume sarà infatti dedicato alla raccolta degli interventi più significativi degli Stati Generali.

Si tratta di iniziative fondamentali per sostenere il confronto in Parlamento, nel quale saranno impegnati in uno spirito di collaborazione coloro che intendono dare, attraverso la riforma del sistema educativo, un decisivo contributo allo sviluppo del «capitale umano» del Paese, motore della crescita civile e culturale dell'intera società.

ANNALI 2001
XLVII ANNO DI PUBBLICAZIONE
DELL'ISTRUZIONE N° 1/2
1/2

RAPPORTO
del Gruppo ristretto
di lavoro costituito
con D.M. n. 672
del 18 luglio 2001

IL MANDATO DEL MINISTRO

Il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, con decreto ministeriale n. 672 del 18 luglio 2001, ha istituito un Gruppo ristretto di lavoro (GRL) allo scopo «di svolgere una complessiva riflessione sull'intero sistema di istruzione e, nel contempo, di fornire concreti riscontri per un nuovo piano di attuazione della riforma degli ordinamenti scolastici, ovvero per le eventuali modifiche da apportare alla legge n. 30 del 10 febbraio 2000».

Il Ministro, alla luce del suo discorso alle Commissioni parlamentari, ha poi chiesto al GRL di procedere a questa «complessiva riflessione» e ad una ipotesi di «un nuovo piano di attuazione della riforma degli ordinamenti scolastici» tenendo conto, per quanto possibile e se condivise, delle seguenti Raccomandazioni:

- 1) ribadire il principio che il sistema di istruzione e di formazione del Paese è al servizio della società e del progresso economico se e solo se è primariamente al servizio della persona di ciascuno e mira al massimo sviluppo possibile delle capacità di tutti; in questa prospettiva va collocato l'obbligo di 12 anni di istruzione e/o di formazione per tutti;
- 2) valorizzare ulteriormente il ruolo e la funzione educativi della scuola dell'infanzia valutando «se e in quale modo considerare la frequenza della scuola dell'infanzia triennale, che resta non obbligatoria e curricularmente unitaria, come possibile credito ai fini del soddisfacimento di almeno un anno dei 12 di istruzione e/o formazione obbligatoria»; ciò anche allo scopo di non lasciare «minori» sul piano della qualità della formazione iniziale e della successiva carriera i docenti che insegnano in questo grado di scuola;
- 3) ipotizzare un'articolazione unitaria della scuola dai 6 ai 14 anni che avvalori le specificità delle età evolutive della fanciullezza e della preadolescenza sul piano degli ordinamenti, del piano degli studi e dell'organizzazione del servizio; ciò significa promuovere, nella cornice ordinamentale della scuola primaria quinquennale e della scuola secondaria di I grado triennale, un piano degli studi unitario, continuo e progressivo organizzato in cicli biennali, dove si realizzi un più efficace raccordo tra l'ultimo anno della scuola primaria e il primo della secondaria di I grado e, nondimeno, tra l'ultimo biennio della scuola secondaria di I grado e gli studi liceali o professionali successivi, al fine di stimolare una spinta qualitativa verso l'alto dell'intero sistema di istruzione e di formazione;

- 4) *eliminare la cosiddetta «onda anomala» determinata dall'attuazione della legge 30 per i gravi problemi che essa solleva anzitutto sul piano educativo e metodologico, per gli alunni, le famiglie ed i docenti, e, in secondo luogo, a livello organizzativo, edilizio, finanziario, anche per lo Stato e gli enti locali;*
- 5) *progettare una scuola secondaria superiore di elevata qualità culturale ed educativa, prevedendo anche la possibilità di completarla con eventuali anni di specializzazione non universitaria;*
- 6) *identificare la natura pedagogica, l'identità curricolare e la fisionomia istituzionale di un percorso graduale e continuo di istruzione/formazione secondaria e superiore parallelo a quello di istruzione secondaria e superiore, dai 14 ai 21 anni, con esso integrato a livello di funzioni di sistema e ad esso pari in dignità culturale ed educativa, abilitato a rilasciare tre titoli di studio corrispondenti a standard nazionali concertati in sede nazionale (qualifica, diploma di formazione secondario, diploma professionale superiore);*
- 7) *predisporre piani di studio/standard nazionali obbligatori che, mentre rispettano forma e sostanza dell'art. 8 del D.P.R. 275 e delle altre leggi ordinarie e costituzionali in materia, consentano più di ora sia percorsi e completamenti personalizzati da parte delle famiglie e degli studenti, sia una maggiore verifica comparativa nazionale dei risultati;*
- 8) *dar corso ai punti precedenti avvalorando l'autonomia degli istituti del sistema di istruzione e di formazione, facendo sempre prevalere, sia sul piano delle verifiche dell'apprendimento sia su quello del soddisfacimento dell'obbligo per tutti i giovani di 12 anni di istruzione/formazione, i vincoli di risultato su quelli procedurali e di percorso;*
- 9) *prevedere linee di formazione iniziale degli insegnanti in relazione ai cicli scolastici e di formazione professionale ipotizzati.*

INTRODUZIONE

SIGNIFICATO E LIMITI DEL RAPPORTO

Il significato di questo rapporto va colto nell'ambito del percorso compiuto dal Gruppo ristretto di lavoro (GRL), così come tale percorso viene specificato al successivo punto dedicato alla metodologia e al sommario del rapporto stesso.

Materiali di lavoro. Esso costituisce pertanto il primo dei contributi proposti (insieme con la sintesi degli incontri con i consigli di classe e i consigli di istituto, la lettura delle risposte inviate dai diversi soggetti e organismi ai quesiti loro sottoposti, il sondaggio ISTAT) che nel loro insieme dunque rappresentano i materiali sottoposti al Ministro per rispondere al mandato ricevuto di affiancare ad una riflessione complessiva del sistema di istruzione concreti riscontri per la riforma degli ordinamenti scolastici.

In via generale, tenuto conto dell'insieme di questi materiali, va rilevato che un modello di cambiamento della scuola deve riuscire a combinare in modo equilibrato il senso della realtà e il senso della possibilità; per non sconfinare, da una parte, in un'astratta e irrealizzabile utopia, e, dall'altra, nell'impotenza e nella rassegnazione. Deve perciò prendere atto della situazione esistente, fare i conti con essa, ma indicare anche una prospettiva di cambiamento e miglioramento dell'intero sistema in un lasso ragionevole di tempo.

Realismo e innovazione. La soluzione prevista dalla legge n. 30 del 10 febbraio del 2000, che prevedeva un ciclo di base unico di 7 anni, si scontrava con problemi di realizzabilità e di praticabilità più volte rilevati: l'onda anomala, lo sconvolgimento di un assetto edilizio e territoriale già consolidato, le incertezze di collocazione professionale dei docenti, la difficoltà di armonizzare stili e modalità di insegnamento e pratiche (quelli dell'attuale scuola elementare e dell'attuale scuola media inferiore), diverse e caratterizzate da obiettivi spesso eterogenei.

Il GRL ha preso atto in questo senso della raccomandazione del Ministro di eliminare l'onda anomala causata dalla prevista riduzione di un anno della scuola dai 6 ai 14 anni e dalla sovrapposizione che questa determinava tra le classi della scuola attuale e quelle della futura scuola riformata.

Dato questo vincolo, il ritorno a un'estensione di 8 anni costituiva dunque una scelta obbligata, che peraltro si sostiene anche, se non soprattutto, sulla necessità di salvaguardare la specificità educativa di un particolare e delicato momento della formazione della persona. Aperte rimanevano due opzioni: quella di mantenere l'attuale distinzione tra scuola primaria quinquennale e scuola secondaria di I grado triennale,

e quella di proporre invece un ciclo unico. Si è scelto di mantenere una cornice ordinamentale che, prendendo atto della ricordate differenze tra l'attuale scuola elementare e l'attuale scuola media inferiore, mantenga una iniziale distinzione, introducendo al contempo elementi di dinamismo e cambiamento finalizzati via via a superarla.

La soluzione è quella di generalizzare l'esperienza degli istituti comprensivi, promuovendo, per la scuola dai 14 ai 16 anni, un piano degli studi unitario, continuo e progressivo, articolato altresì in cicli biennali, in modo da realizzare un effettivo ed efficace raccordo tra l'ultimo anno della scuola primaria e il primo della scuola secondaria di I grado. Ciò al fine di spingere e di innalzare progressivamente l'ultimo anno della scuola primaria verso il percorso successivo, nell'auspicio che si venga a determinare, col tempo, una sempre più efficace saldatura tra i due itinerari, che permetta di arrivare alla loro unificazione in un ciclo di scuola di base di 8 anni.

Quella di operare nelle «zone di confine» tra i cicli in cui è attualmente articolata la scuola italiana al fine di ridurre le eccessive «linee di demarcazione» che li separano, con conseguenti gravi difficoltà e disagi per gli studenti negli anni di passaggio dall'uno all'altro (dalla scuola elementare alla scuola media inferiore; da quest'ultima alla scuola superiore; e ancora, dai licei o dagli istituti tecnici e professionali all'università) è una delle costanti cui sono ispirati il lavoro del GRL e la sua proposta.

Non a caso il modello spinge in direzione di un sempre maggiore raccordo tra l'ultimo biennio della scuola secondaria di I grado e gli studi liceali o professionali successivi, proprio al fine di stimolare una spinta qualitativa verso l'alto dell'intero sistema di istruzione e formazione e di eliminare un'altra frattura che attualmente genera disagi e provoca dispersioni.

Alla stessa logica si ispira la proposta dei moduli di riallineamento, volti a istruire, per coloro che ne hanno bisogno, un servizio che consenta il recupero dei *deficit* riscontrati nella verifica della preparazione iniziale per l'accesso ai corsi di laurea, prevista dall'art. 1, c. 1 del D.M. 509/99 (e anche per l'accesso alla formazione superiore).

Prospettive. Se le varie proposte e misure di intervento nei confini e nei raccordi tra i diversi cicli dovessero avere l'efficacia sperata, non è utopistico prevedere la possibilità di riorganizzare l'intero sistema di istruzione e formazione in articolazioni differenti da quelle del modello previsto dal GRL. Non è ad esempio azzardato ipotizzare che, qualora questi interventi funzionino, come il GRL auspica, si possa pervenire, in tempi ragionevoli, a due cicli di 6 anni ciascuno, frutto, appunto, della saldatura, da una parte, tra l'ultimo anno della scuola primaria e il primo della secondaria di I grado e, dall'altro, tra l'ultimo biennio di quest'ultima e il ciclo quadriennale della scuola secondaria di II grado.

L'organizzazione in cicli biennali è fatta apposta per operare questa eventuale transizione da una soluzione immediata, che tenga conto degli attuali vincoli della realtà di fatto, a una che, via via che il sistema scolastico si assesta, si riorganizza, migliora la propria funzionalità ed efficacia, si riveli più conforme alle nuove esigenze.

In questo senso, non è nemmeno escluso, in base ai risultati degli interventi riformatori che si propongono, che il consolidato professionale dei docenti e dell'esperienza di apprendimento degli alunni possa portare anche verso una soluzione non di sei più sei, bensì di quattro, più quattro, più quattro, oppure alla conferma della scelta per ora proposta come più ragionevole.

È buona regola d'azione, del resto, in qualsiasi riforma, essere attenti alla evoluzione sostanziale delle cose, piuttosto che costringerle dentro schemi pregiudiziali formali.

Ciò, ovviamente, sempre nel rispetto di due vincoli che il Ministro ha posto e che il GRL ha recepito volentieri: l'obbligo per tutti di acquisire almeno una qualifica in

12 anni di istruzione e/o formazione o, comunque, entro il diciottesimo anno di età e l'esclusione di qualsiasi «canalizzazione» o scelta prima dei 14 anni di età, cioè prima che tutti abbiano compiuto un percorso formativo di 8 anni, comunque internamente articolato e organizzato.

Va da sé che questa opzione tende a superare la nozione di obbligo scolastico a favore di quella di un diritto/dovere di formazione per almeno dodici anni complessivi.

Dallo Stato alla Repubblica C'è comunque un'avvertenza generale di cui è necessario prendere atto.

Le proposte e la loro discussione non sono state esplicitamente contestualizzate rispetto alle competenze istituzionali attuali, né soprattutto rispetto al loro ridisegno in conseguenza alle modifiche del Titolo V della Costituzione comprendente il *referendum* sulla legge sul federalismo.

Già ora formazione e istruzione professionale sono attribuite alle Regioni, che con la legge n. 3 del 18 ottobre 2001 acquistano altresì capacità di legislazione concorrente anche in materia di istruzione.

Il confronto con le Regioni, dunque, non è ininfluente già nel momento stesso della riprogettazione, per la realizzazione del nuovo sistema educativo di istruzione e formazione.

In termini più circoscritti, ma non meno rilevanti sul piano del metodo e su quello di merito, sarà poi il necessario confronto con il Ministero del Lavoro, con il Ministero delle Attività Produttive e con le parti sociali in ordine al tema della formazione in alternanza. *Per l'apprendistato, in particolare, va ricordato che esso è, allo stato attuale, un contratto di lavoro a causa mista (che pone in capo all'imprenditore un obbligo di retribuzione e insieme di formazione) e come tale coinvolge direttamente la responsabilità delle parti sociali.*

Il GRL è consapevole di tutti questi problemi di compatibilità e di intreccio di competenze, anche se non rientrava tra i suoi compiti entrare nel merito della loro soluzione.

SOMMARIO DEL RAPPORTO

Il GRL, per adempiere al mandato di studio ricevuto, ha proceduto lungo quattro direzioni di ricerca.

Anzitutto, ha elaborato una propria ipotesi complessiva di revisione del sistema educativo di istruzione e di formazione (art. 1, c. 1, L. 30/2000) che tenesse conto delle raccomandazioni del Ministro.

In secondo luogo, ha voluto verificare la congruenza, i punti deboli e forti, la praticabilità e il consenso di tale ipotesi di revisione complessiva del sistema educativo di istruzione e di formazione attraverso lo svolgimento di *Gruppi Focus* attraverso il confronto critico con sessanta consigli di classe e di istituto distribuiti, a campione, sul territorio nazionale. Le date e le sedi di svolgimento, l'elenco delle persone coinvolte e le sintesi critiche di queste audizioni sono riportate nel capitolo I della parte II del presente Rapporto. Sia i *Gruppi Focus* che hanno visto ogni volta la partecipazione di *opinion leader* nazionali, di accademici e di rappresentanti del mondo della scuola e dell'associazionismo culturale e professionale (docenti, dirigenti e, infine, genitori e studenti)¹, sia i risultati della consultazione dei sessanta consigli di classe e di istituto

1. Riportiamo solo i presenti ai *Gruppi Focus*, avvertendo, tuttavia, che gli invitati sono sempre stati più numerosi. Scuola dell'infanzia e primaria (7-8 settembre 2001): Bertolini Pietro; Laneve Cosimo;

hanno permesso di assestare *in itinere*, in base alle osservazioni ricevute, numerosi elementi di dettaglio e qualche tratto strutturale della ipotesi iniziale. Il risultato finale di questo lavoro di confronto è iconizzato nei quattro schemi allegati, uno di sintesi complessiva, gli altri tre dedicati al segmento secondario e superiore, schemi poi spiegati e giustificati nei due capitoli che compongono la parte I del presente Rapporto.

In terzo luogo, il GRL ha preparato con l'ISTAT un'indagine che, con rigorosa metodologia scientifica, indagasse l'opinione di docenti, genitori e studenti sulle scelte qualificanti contenute nell'ipotesi di riforma nel frattempo messa a punto. Lo scopo assegnato a questa indagine non è stato ovviamente quello di ottenere elementi da utilizzare per il perfezionamento dell'ipotesi stessa, bensì quello di offrire ai decisori politici e all'opinione pubblica informazioni sul grado di adesione a determinate scelte tecniche e di impianto adottate dal GRL. La presentazione dell'indagine è riportata come allegato al presente Rapporto.

Infine, ha chiesto a enti, associazioni, centri di ricerca, riviste che coltivano per mandato o per vocazione istituzionale i problemi culturali, ordinamentali e profes-

Mantovani Susanna; Pioreschi Mariangela (AIMC); Riboldi Mario (DIESESE); Morgano Luigi (FISM); Cerini Giancarlo (CIDI); Frabboni Franco; Scurati Cesare.

Scuola secondaria di I grado (14 settembre 2001): Vico Giuseppe; Sacchi Giancarlo (UCIIM); Moscato M. Teresa; Federici Elvira (CIDI); Pieraccini Paola (DIESESE); Mirti Rosa Anna (FIDAE); Rembado Giorgio (ANP); Cavalli Alessandro; Sandrone Boscarino Giuliana; Santerini Milena.

Scuola secondaria di II grado (21 settembre 2001): Polacco Fabrizio (Prisma); Lepri Luciana (Nova Spes); Lupidi Sciolla M. Teresa (UCIIM); Chiesa Domenico (CIDI); Grassi Onorato; Galli della Loggia Ernesto; Biuso Alberto; Frugoni Chiara; Longo Giuseppe; Ferroni Giulio; Barbiellini Amidei Gaspare; Tognon Giuseppe; Benadusi Luciano.

Piani di studio (28 settembre 2001): Pontecorvo Clotilde; Martini Angela; Cavallera Hervé Antonio; Barattelli Bianca; Arpinati Anna Maria; Berti Enrico (SFI); Savagnone Giuseppe; Sbordone Carlo (UMI); Pirani Mario; Allulli Giorgio (ISFOL); Barbiellini Amidei Gaspare.

Problemi di sistema (5 ottobre 2001): Besozzi Elena; Margiotta Umberto; Malizia don Guglielmo; Campaniello Felice (EDS); Panebianco Angelo; Dell'Aringa Carlo (ISFOL); Somaini Eugenio; Pirani Mario.

Formazione secondaria (6 ottobre 2001): Zoccatelli Mario; Bettoni Costanza; Allulli Giorgio (ISFOL); Lucisano Pietro; Pellerrey don Michele; Bianchet Giorgio (Ordine dei Periti Industriali); Guaralda Fiorenzo (Ordine dei Geometri); Guglielmo Alberto; Bassi Marino; Pitton Luigi; Gandini Emilio (CONFAP); Bordignon don Bruno; Colombo don Stefano; Caputi suor Rosetta; Elicio suor Angela.

Formazione iniziale dei docenti (26 ottobre 2001): Galliani Luciano; Orefice Paolo; Luzzatto Giunio; Bonetta Gaetano; Tranfaglia Nicola; Anzellotti Gabriele; Contini M. Grazia; Gammaldi Caterina (CIDI); Moscato M. Teresa (UCIIM); Zanniello Giuseppe; Viganò Renata Maria; Bertinetti Paolo; Caspani Andrea (DIESESE).

Formazione superiore (27 ottobre 2001): Federighi Paolo; Mattioli Patrizia (CGIL Formazione); Dessì Massimo (CISL Emilia Rom.); De Maio Adriano; Egidi Massimo; Fiegna Guido; Pinchera Aldo; Antonelli Giulia; Totolo Anna; Castagna Angelo (ENAIIP).

La riforma e gli studenti (9 novembre 2001): Antonio De Napoli (Movimento Studenti Cattolici); Matteo Pasquali (Movimento Studenti Cattolici); Ivana Bartoletti (Studenti.Net); Mattia Stella (Studenti.Net); Andrea Pastina (Confederazione Degli Studenti); Francesco Borrelli (Confederazione Degli Studenti); Alessandro Coppola (Unione Degli Studenti); Giovanni Ricco (Unione Degli Studenti); Simone Pains (Alternativa Studentesca); Flavio Mannini (Alternativa Studentesca); Matteo Marchese (Movimento Studenti Dell'Azione Cattolica); Flaminia Fossati (Liste Per La Libertà Della Scuola); Lorenzo Fontolan (Liste Per La Libertà Della Scuola); Daniele Funicelli (Liste Per La Libertà Della Scuola); Giuliano Visconti (Gioventù Studentesca); Chiara Ricagni (Gioventù Studentesca).

La riforma e i genitori (10 novembre 2001): Richiedei Giuseppe (AGE); Meloni Enzo (AGESC); Schettini Perillo Stefania (AGESC); Nava Mambretti Angela (CGD); Viviano Matteo (CGD); Santolini Luisa (Forum delle famiglie); Viscovi Mario (FAES); Rossi Mirella (FAES).

sionali della riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione un giudizio su tutte le Raccomandazioni date dal Ministro al GRL, nonché un'eventuale loro concreta proposta di riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione che tenesse conto, in tutto o in parte, di tali Raccomandazioni. Il capitolo II della parte II del Rapporto documenta le principali posizioni emerse, alcune volte integrative, spesso alternative a quelle messe a punto dal GRL.

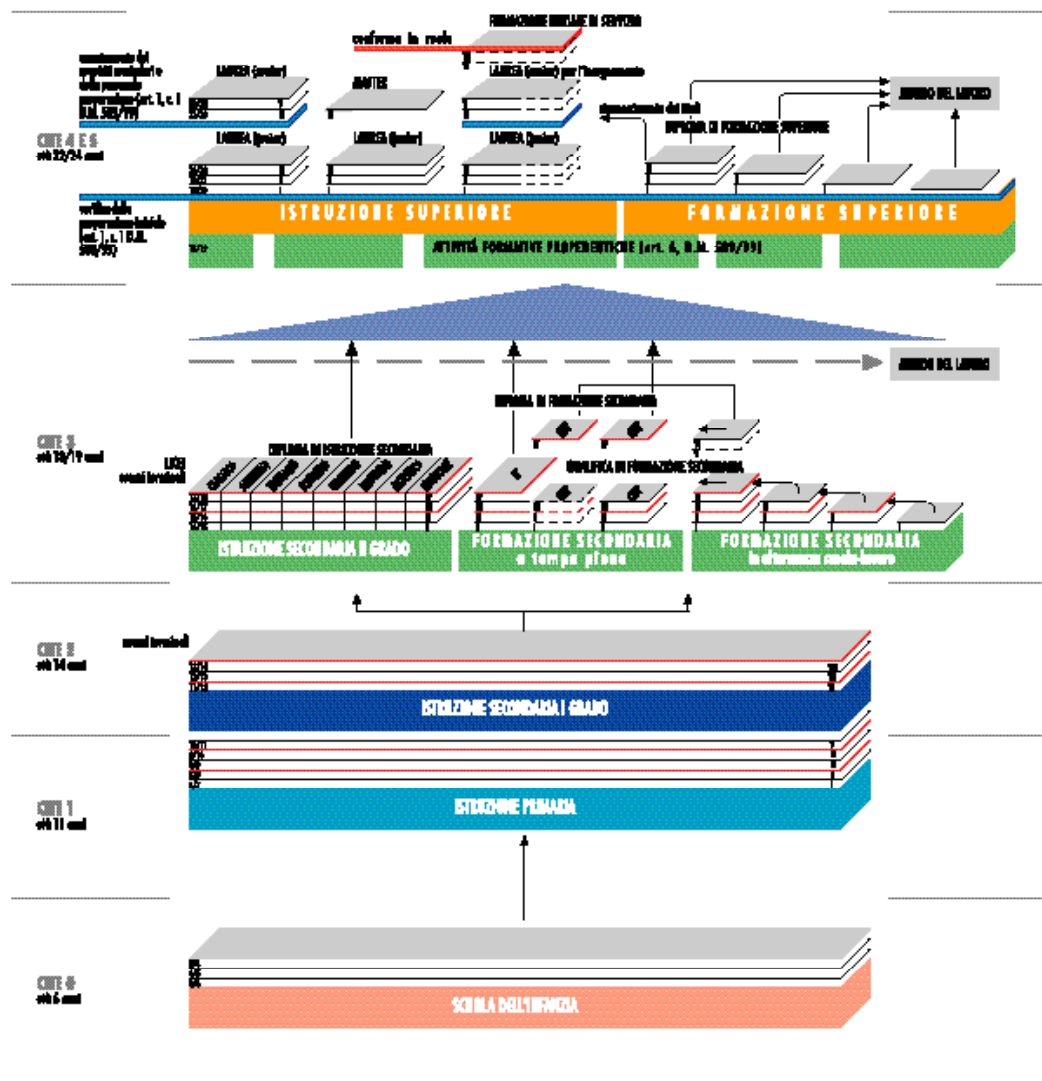
È compito degli Stati Generali e del successivo dibattito politico e sociale comparare, infine, le ipotesi maturate nel GRL e nel libero dibattito culturale ed associativo per permettere al Ministro, al Parlamento e a tutti gli altri organi della Repubblica di assumere le decisioni conseguenti.

Il Gruppo ristretto di lavoro

Giuseppe Bertagna, Università di Bergamo (*Presidente*),
Norberto Bottani, direttore del Servizio di ricerca
sull'educazione del Dipartimento della Pubblica
Istruzione del Cantone di Ginevra (Svizzera),
Giorgio Chiosso, Università di Torino,
Michele Colasanto, Università Cattolica di Milano,
Ferdinando Montuschi, Università di Roma Tre,
Silvano Tagliagambe, Università di Sassari, sede di Alghero

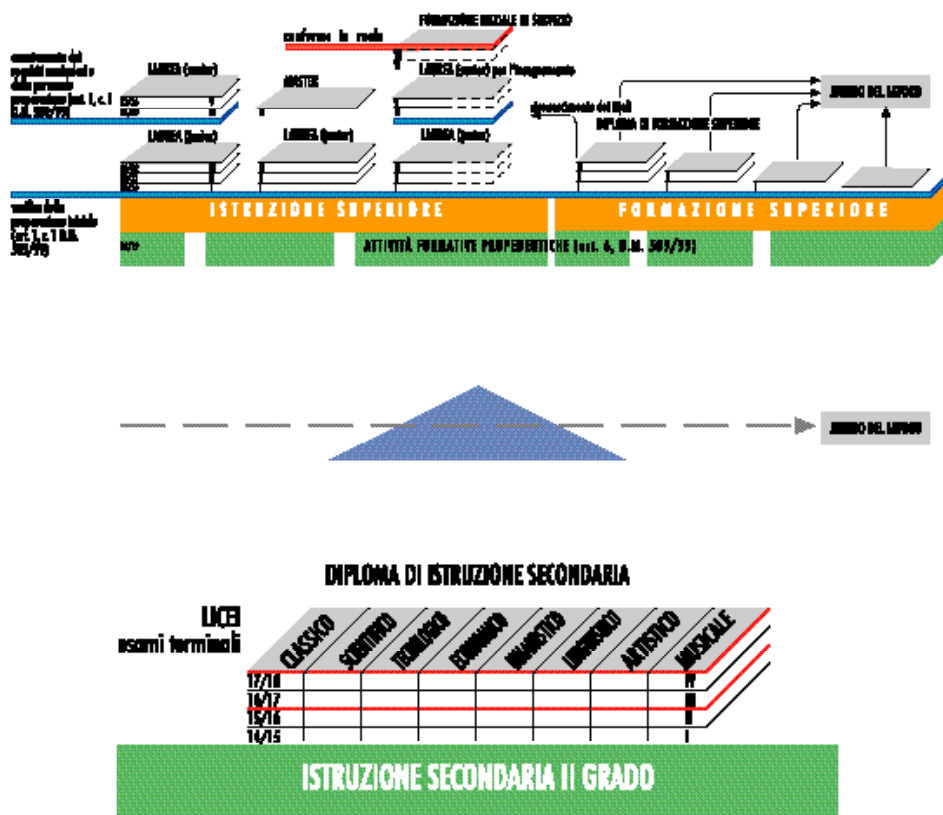
Sistema educativo di Istruzione e di Formazione

(Art. 1, comma 1 - Legge 30/2000)

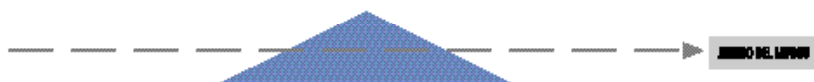
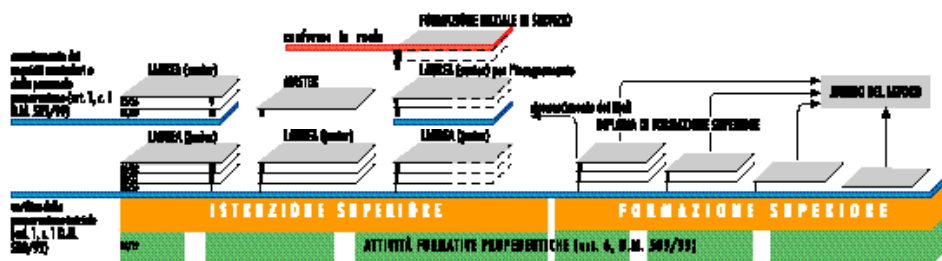


rapporto GRL

Istruzione secondaria di II grado



Formazione secondaria a tempo pieno



Formazione secondaria in alternanza scuola-lavoro

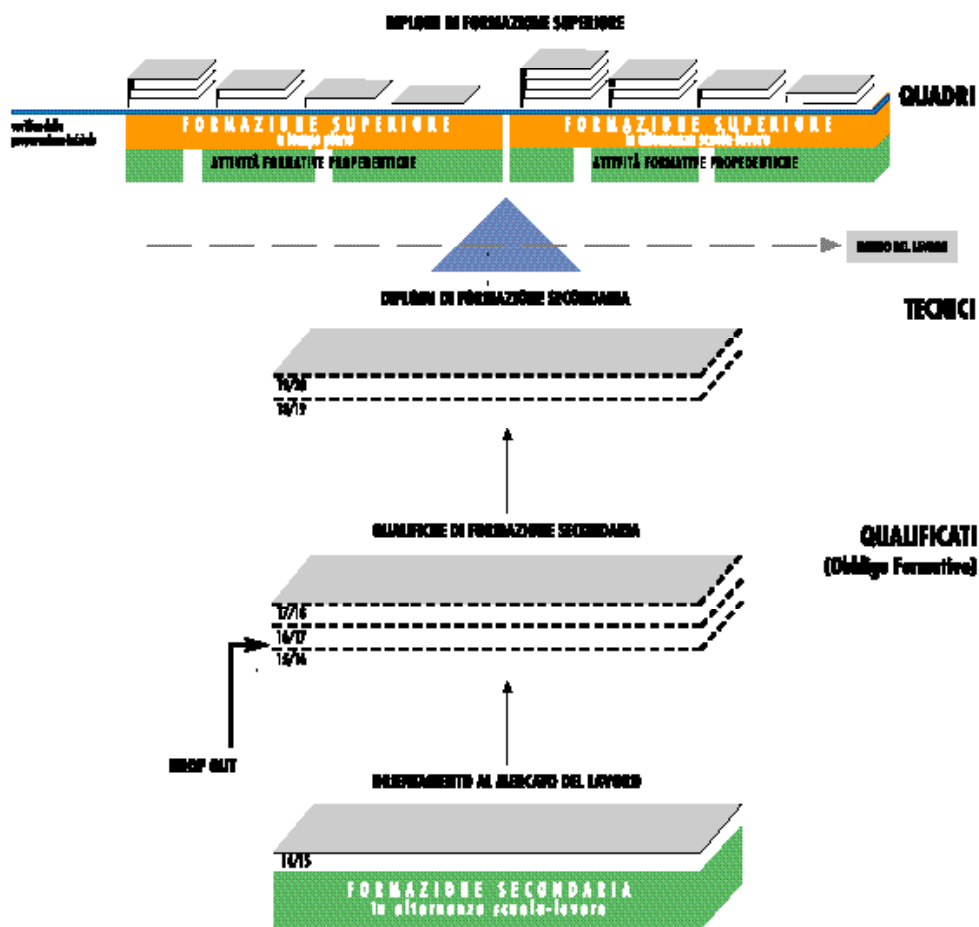
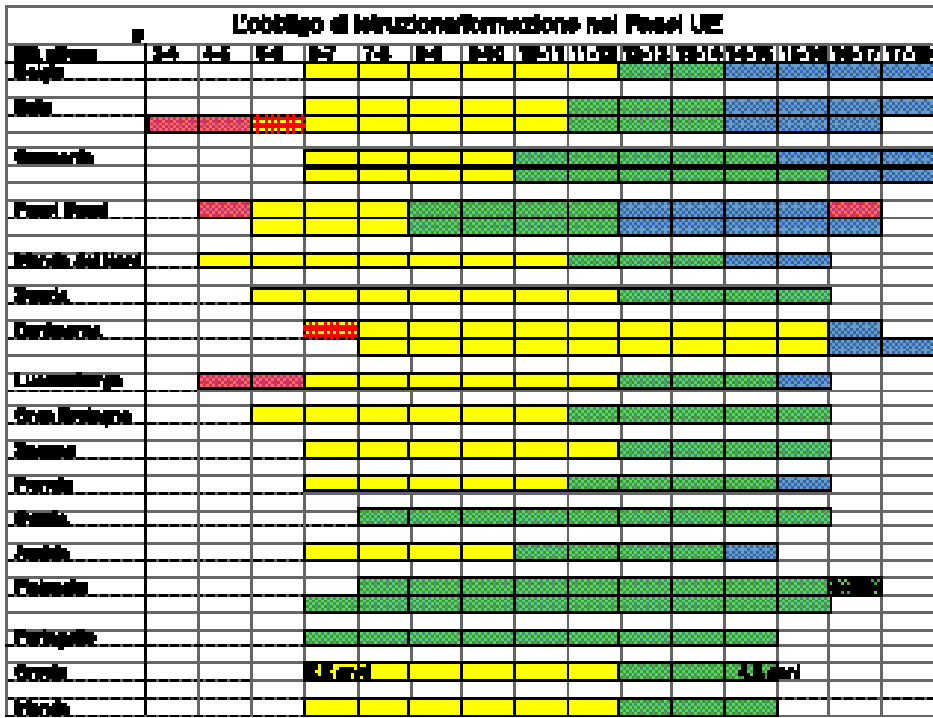








Grafico 1



-  : istruzione pre-obbligatoria
-  : istruzione pre-obbligatoria facoltativa
-  : istruzione obbligatoria
-  : istruzione obbligatoria di primo grado, come che in Portogallo, Polonia e Grecia dopo l'età di base
-  : istruzione/istruzione che al più comincia un anno prima, e comincia un anno dopo
-  : istruzione obbligatoria di secondo grado

rapporto GRI

Grafico 2



Grafico 3

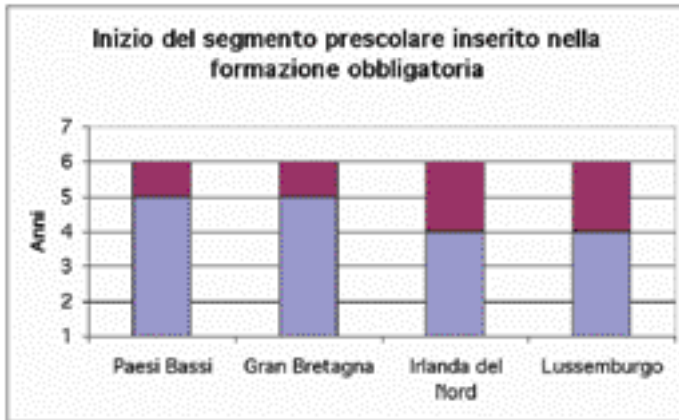


Grafico 4

Strutture dell'istruzione secondaria di I e II grado nei paesi dell'UE (dal 1997/98)

		UE									
		00-10	11-12	00-12	13-14	04-15	15-16	00-17	17-18	00-18	18-19
B											
DK											
D											
EL											
E	00										
	03										
F											
FL											
I											

rapporto GRL

Grafico 4 (segue)

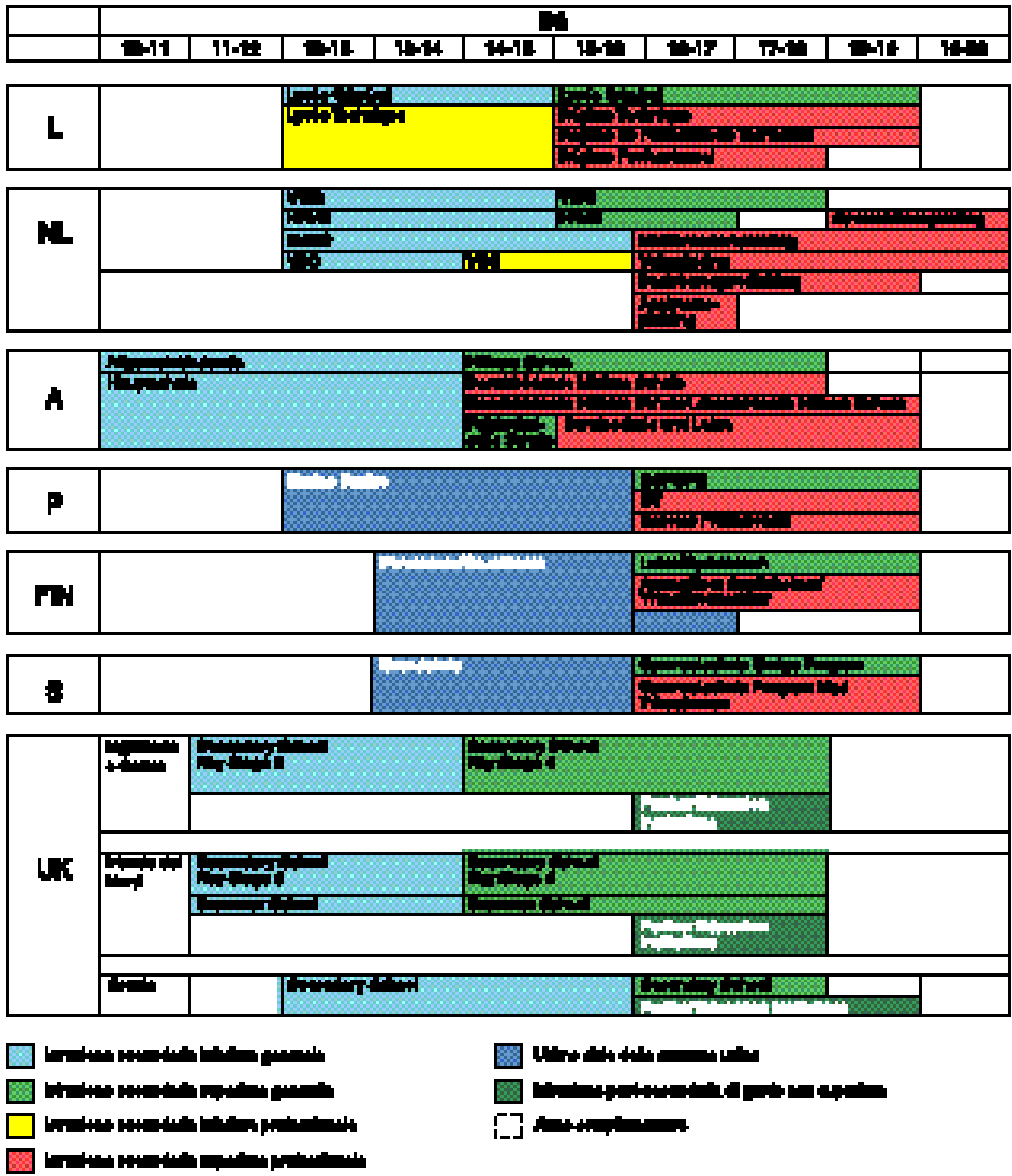


Grafico 5

Orta, avanzata, secondo un'ipotesi del piano di attuazione della L. 30/2000

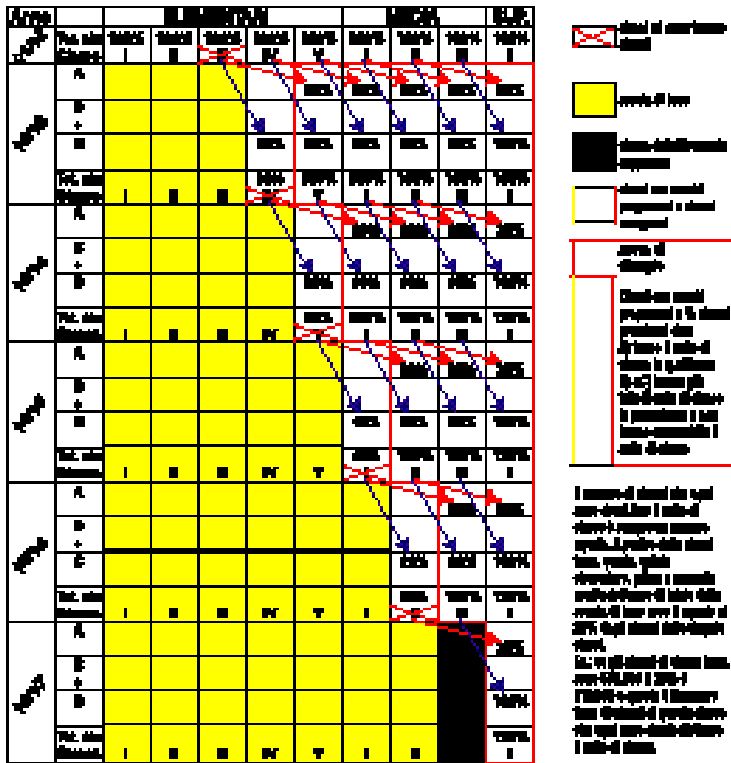
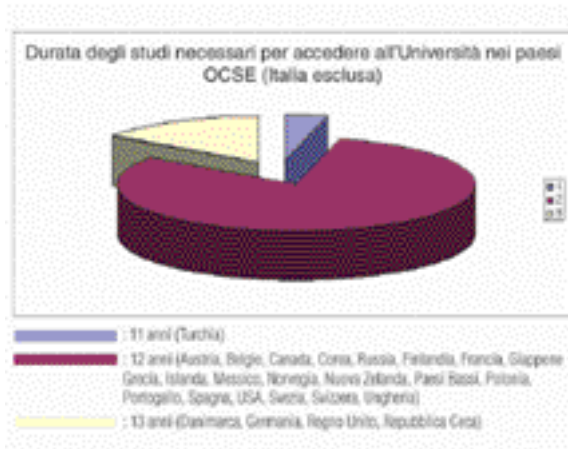


Grafico 6



rapporto GRL

PARTE PRIMA
L'ipotesi elaborata
dal Gruppo ristretto
di lavoro

testo a cura di Giuseppe Bertagna

Capitolo I

I PRINCIPI GENERALI

Il GRL ha proceduto all'elaborazione della proposta di riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione iconizzata nei quattro schemi allegati (il primo di sintesi, gli altri tre esplosione analitica delle sezioni del primo, rispettivamente dedicate all'istruzione secondaria e superiore, alla formazione secondaria e superiore a tempo pieno o in alternanza), sforzandosi di rispettare e di concretizzare i principi ispirativi generali riportati di seguito.

EDUCAZIONE, ISTRUZIONE E FORMAZIONE

L'art. 1, c. 1 della L. 30/2000 parla di «sistema *educativo* di *istruzione* e di *formazione*». Anche nel suo prosieguo, la legge presuppone che l'istruzione e la formazione sono due dimensioni diverse, ma che ambedue siano educative e debbano costituire un «sistema *educativo*».

L'art. 68, c. 1 della L. 144/99, istituendo «l'obbligo di frequenza di *attività formative* fino al compimento del 18° anno», parla di «sistema della *formazione* professionale regionale» come uno dei «percorsi» all'interno dei quali i giovani possono espletare tale obbligo.

L'art. 3, punto *n* del nuovo art. 117 della Costituzione, introdotto con la legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001, mutuando l'espressione dal Titolo II, art. 33 della Costituzione del 1948, riserva a legislazione esclusiva dello Stato «le norme generali sull'*istruzione*». Introduce, poi, una distinzione tra «*istruzione*», che colloca a legislazione concorrente tra Stato e Regioni, e «*istruzione e formazione professionale*» che è legislazione esclusiva regionale. Per converso, il punto *m* del nuovo art. 117 introdotto dall'art. 3 della legge costituzionale appena citata sembra porre l'istruzione e la formazione (professionale) fino al diciottesimo anno tra quei «diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale», per i quali lo Stato è chiamato a determinare «i livelli essenziali delle prestazioni».

Il combinato disposto di tutte queste norme consente di ricavare alcuni orientamenti che spiegano anche il senso della proposta di revisione della L. 30/2000 avanzata negli schemi prima riportati e illustrata in queste pagine.

Per un verso, istruzione e formazione sono due processi diversi. La stessa legge costituzionale, del resto, traccia un confine tra «istruzione» *tout court* e «istruzione e for-

mazione professionale». In termini epistemologici, si può ritenere che il fine prioritario dell'istruzione, la sua differenza specifica, possa collocarsi nel *conoscere*, nel *teorizzare*. Avrebbe a che fare con le idee e con le relazioni intellettuali formali tra le conoscenze. La formazione, invece, avrebbe più a che fare col *produrre*, con l'*operare*, con il *costruire*: immettere le idee (le conoscenze) nella realtà, mediante apposite operazioni di progettazione e di trasformazione che diventano poi pratiche professionali esperte; potremmo dire trasformare stati ideali in stati reali.

Per l'altro verso, però, istruzione e formazione sono anche due processi unitari e sempre integrati. L'unità e l'integrazione deriva loro da due circostanze.

Anzitutto, perché non si può conoscere senza produrre, operare e costruire, e viceversa. Nessuno è in grado di elaborare *theoría* senza *téchne*, e nessuno può produrre nulla se non concepisce idee e non ha conoscenze da concretizzare. La società globalizzata della conoscenza, d'altronde, ha esaltato questa connessione e ha reso inservibili le artificiose separazioni del passato tra sapere e lavoro, tra istruzione da una parte e istruzione/formazione professionale dall'altra.

In secondo luogo, perché ambedue i processi sono chiamati ad essere educativi, nel senso che l'uno e l'altro sono invitati a promuovere nel modo più integrato, armonico, simultaneo e progressivo possibile tutte le dimensioni della personalità di ciascuno (intellettuale, affettiva, etica, operativa, motoria, espressiva, sociale, religiosa), non soltanto una di esse. Come a dire che, pur mirando alla testa, l'istruzione non esiste se non coinvolge anche il cuore e le mani, e analogamente, pur mirando alle mani, la formazione non esiste se non coinvolge anche la testa e il cuore.

PROSPETTIVA PREPOLITICA

La legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre ha certamente innovato numerosi e rilevanti aspetti del governo e della gestione del «sistema educativo di istruzione e di formazione». Il GRL ha tuttavia proceduto all'espletamento del compito che gli è stato affidato senza entrare nel merito delle competenze che, con la nuova norma, sono di riserva esclusiva statale o regionale, oppure sono a legislazione concorrente.

Consapevole dei limiti della propria scelta, ha preferito fermarsi a suggerire ipotesi di modifica dei dispositivi riformatori inaugurati dalla L. 30/2000, tali che esse rispondessero, da un lato, a caratteri di unitarietà/organicità e, dall'altro, soprattutto, a domande pedagogiche, culturali, sociali e professionali valutate rilevanti e da soddisfare, indipendentemente dalle fattispecie giuridiche dei soggetti istituzionali poi chiamati a dover predisporre le risposte.

In questa prospettiva, ad esempio, ha segnalato come obiettivo strategico per lo sviluppo del Paese e per la maturazione dei singoli soggetti in età evolutiva la costituzione di un sistema educativo integrato nel quale esistano e si intersechino percorsi di istruzione e percorsi di formazione, ambedue a livello secondario e superiore, *a prescindere dal fatto che determinate competenze di indirizzo o gestionali siano dello Stato piuttosto che delle Regioni o di altri soggetti istituzionali misti*. Nell'epoca della globalizzazione, della complessità e dell'assunzione a norma costituzionale del principio di sussidiarietà, d'altra parte, sarebbe stato eccentrico prevedere, magari perché governati e gestiti da soggetti istituzionali diversi e con procedure normative differenti, segmenti formativi isolati ed autoreferenziali, incapaci di lavorare in rete e di ottimizzare servizi e risorse reciproche nel tempo e nello spazio, al servizio dei cittadini.

INNALZAMENTO DELLA QUALITÀ

Le più recenti indagini internazionali hanno attenuato il tradizionale compiacimento sulla qualità degli apprendimenti che sarebbero assicurati dalla nostra scuola primaria, secondaria di I grado e secondaria di II grado. Siamo molto spesso sotto la media dei Paesi OCSE. Altre indagini nazionali hanno esplorato la qualità degli apprendimenti dei nostri giovani laureati e hanno dovuto riconoscere che, accanto a punte di vera e propria eccellenza, esiste un buon terzo dell'universo rappresentato che non va oltre livelli gravemente insoddisfacenti. Come si espresse la *Premessa ai Programmi di insegnamento della scuola media* del 1962, il principio di elevare «il livello di educazione e di istruzione personale di ciascun cittadino e generale di tutto il popolo italiano, accrescendone di conseguenza la capacità di partecipazione e di contributo ai valori della cultura e della civiltà» è diventato, a questo punto, un'urgenza nazionale. Si tratta di pensare ad una riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione che metta strategicamente al centro questo principio, tanto più importante, peraltro, quanto più si afferma la cosiddetta società della conoscenza; e, soprattutto, che lo faccia percepire a tutti nella sua dimensione di inalienabile e costitutivo «diritto civile e sociale» dei cittadini, diritto che deve essere garantito dalla Repubblica «su tutto il territorio nazionale» e da essa tutelato nei suoi «*livelli essenziali*» (punto *m* del nuovo art. 117 introdotto dall'art. 3 della legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001 e art. 6 della stessa legge, dove si riformula l'art. 120 del Titolo V della Costituzione del 1948).

Il GRL ritiene di aver corrisposto a queste differenti, ma anche convergenti sensibilità, introducendo nell'ipotesi di riforma del sistema nazionale di istruzione e di formazione che si propone alla discussione otto leve da utilizzare per innalzare la qualità complessiva di tutto il sistema educativo di istruzione e di formazione.

La prima è quella relativa alla riqualificazione e alla generalizzazione della scuola dell'infanzia. Questa scuola, pur rimanendo, secondo la propria tradizione ed identità pedagogica, non obbligatoria e unitariamente triennale nell'articolazione delle attività educative, grazie al cosiddetto credito entrerebbe a far parte a pieno titolo del diritto/dovere dei cittadini ad acquisire una qualifica garantita nei suoi *standard* qualitativi dalla Repubblica in almeno 12 anni di istruzione/formazione o, comunque, entro il diciottesimo anno di età. Essa pone così le fondamenta per una scuola primaria che possa mirare ad obiettivi di crescita educativa e cognitiva maggiori di quelli finora vigenti o solo congetturati.

La seconda è quella di un allargamento dello studio secondario rispetto a quello primario nell'arco degli otto anni che compongono la scuola primaria, che resta ordinamentalmente quinquennale e la scuola secondaria di I grado che resta triennale. L'allargamento in questione si realizza perché il biennio 5^a elementare e 1^a media, pur essendo a cavallo delle due scuole, costituisce, per gli obiettivi specifici di apprendimento terminali e per le attività didattiche, un tutto unitario, già caratterizzato da un'organizzazione del sapere di tipo secondario, ovvero disciplinare.

La terza si riferisce alla natura e all'identità dell'ultimo biennio della scuola secondaria di I grado. Esso è unico per tutti gli allievi, ma deve essere orientativo e consentire a ciascuno, attraverso moduli didattici specifici, incontri con docenti e allievi dell'istruzione e della formazione secondaria di II grado, ecc., di poter anche sperimentare forme e contenuti tipici dell'apprendimento e dell'esperienza formativa dei diversi indirizzi di studio successivi.

La quarta è l'introduzione del diritto/dovere di ogni cittadino a coinvolgersi nei processi di istruzione/formazione fino almeno all'ottenimento di una qualifica, ma con un

rapporto GRL

minimo di 12 anni di istruzione/formazione o, comunque, entro il diciottesimo anno di età. Non sembrano accettabili tre attuali limitazioni. La prima è che, oggi, si possa ottenere una qualifica dopo 10 anni di istruzione/formazione, come capita a chi fosse un allievo regolare negli studi. La seconda è l'immagine residuale, quando non ospedaliera, che ancora, per molti aspetti, contraddistingue la formazione professionale che distribuisce qualifiche: ad essa, secondo questo diffuso pregiudizio, accederebbero soltanto gli allievi 'inadatti' ai più prestigiosi corsi scolastici, oppure quelli che la scuola ha comunque espulso. La terza è che esista ancora una sacca di oltre il 30% di una coorte generazionale che esce dal sistema di istruzione/formazione non solo senza alcun diploma ma nemmeno senza una qualifica. Per poter superare queste limitazioni, bisogna ovviamente leggere la qualifica non tanto nella maniera degli anni Sessanta-Settanta, quando era schiacciata sugli *skillaggi* professionali più esecutivi, ma appunto in senso aggiornato alle più innovative tendenze postfordiste che, mentre non trascurano l'importanza dello sviluppo generale della persona, nelle sue dimensioni creative e relazionali, di *problem solving* e, soprattutto, di *problem raising* (far emergere un problema da risolvere dove gli altri vedono solo un compito da svolgere), sottolineano come si debba porre a piena ragione questo titolo nell'alveo dei diritti di base della cittadinanza.

La quinta leva consiste nell'affidare al Servizio Nazionale per la Qualità del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione, all'inizio della 1^a, 3^a e 5^a primaria, della 2^a media, della 1^a e della 3^a secondaria, nonché alla fine della 3^a media e dell'ultimo anno della secondaria, il compito di predisporre verifiche sistematiche sulle conoscenze e sulle abilità degli allievi, richieste dai piani di studio nazionali. La scelta di operare le verifiche nazionali all'inizio del ciclo scolastico successivo piuttosto che alla conclusione del precedente è motivata dal desiderio di attribuire alle verifiche un carattere più promozionale che descrittivo e sommativo. Ciò non toglie che, con appuntamenti di questa natura, le scuole possano contare su numerosi ed eloquenti stimoli per la pratica dell'autovalutazione e di una programmazione educativa e didattica autocorrettiva.

La sesta si ravvisa nella nuova normativa relativa ai cosiddetti debiti formativi che, in nome del principio dell'inseparabilità tra logica ed etica, riguardano non solo il profitto, ma anche, a pari peso, il comportamento dei soggetti (la tradizionale condotta). Se il passaggio dalla prima alla seconda classe di ogni biennio non è precluso dalla presenza anche di numerosi debiti, resta inteso che, per ottenere la promozione al biennio successivo, essi, durante il secondo anno, devono essere colmati (ovviamente nelle stesse discipline). Si dispone la ripetenza del secondo anno del biennio quando l'allievo mantenga due debiti che siano già stati registrati l'anno precedente (comportamento compreso). Nel caso in cui i due debiti si siano maturati solo al secondo anno del biennio, lo studente ha l'obbligo di recuperarli l'anno successivo. Se ciò non avviene e ad essi si aggiungono due debiti ulteriori a quelli già accumulati nel primo anno del biennio successivo, scatta la ripetenza di questo primo anno. La regola non vale solo per gli esami finali di ciclo che obbediscono invece alla corrispondente normativa.

La settima leva si presenta nel potenziamento della formazione superiore, successiva all'istruzione e alla formazione secondaria, sia essa a tempo pieno sia essa in alternanza. La scelta, ci si augura, dovrebbe avere un effetto a cascata: potenziare e qualificare sempre più e meglio, nello specifico, anche i percorsi della formazione secondaria, naturalmente attirati, in questo modo, verso l'alto.

L'ultima, infine, si rintraccia nel porre le condizioni operative, in termini di uomini, di metodi e di strutture, per dare finalmente attuazione all'art. 6, c. 1 del D.M. 509/99 che, come è noto, da un lato obbliga le università, e nella nostra ipotesi anche i corsi della formazione superiore, a predisporre prove circa «il possesso o l'acquisizio-

ne di un'adeguata preparazione iniziale» dei giovani che domandano l'ammissione ai corsi di laurea o di formazione superiore e, dall'altro, «se la verifica non è positiva», ad indicare «specifici obblighi formativi aggiuntivi (*al normale piano di studi universitario, n.d.r.*) da soddisfare nel primo anno di corso» (*ivi*).

EQUITÀ

Don Milani era solito ricordare che nulla è più ingiusto che fare parti uguali tra disuguali. Dare di più e meglio a chi ha meno e peggio è uno dei principi generali cui il GRL ha cercato di ispirare la proposta di riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione. La giustizia intesa come equità non si promuove, infatti, con l'uniformità distributiva, ma con la differenziazione individualizzata degli interventi e dei servizi. Ciascuno deve essere posto nelle condizioni di sviluppare al meglio le proprie capacità e di trovare una pertinente valorizzazione delle proprie attitudini. Ciò che vale per i soggetti, vale anche per le istituzioni, nel senso, ad esempio, che le istituzioni del sistema di istruzione e quelle del sistema di formazione non possono svolgere il loro servizio educativo negando, o comprimendo, le specificità epistemologiche, metodologiche e pedagogiche che le devono caratterizzare, bensì avvalorandole, per porle a disposizione del massimo sviluppo possibile dei soggetti che le scelgono. Stesso discorso per tutte le altre istituzioni, a partire da quelle sociali, politiche, economiche, ecc.

Proprio in questo senso, la prima e più importante strategia di costruzione dell'equità formativa parte da un ineliminabile dato di fatto. Negli ultimi vent'anni, tutte le ricerche di psicologia, sociologia ed economia dell'educazione hanno dimostrato che la causa *principale* dei fallimenti scolastici non è, in genere, la scuola, ma l'extrascuola, in particolare l'ambiente sociale e familiare di provenienza degli alunni. Secondo i dati ISTAT e ISFOL, per il figlio di un genitore con reddito appartenente al gruppo basso, la probabilità ancora oggi esistente di frequentare fino a 14 anni la scuola senza bocciature è del 18,3%, mentre la probabilità di laurearsi è del 2,7%. Le corrispondenti probabilità del figlio di un genitore della fascia alta sono del 3% e del 19%. Il 5% di ogni leva di età non riesce a completare il percorso della scuola media. L'11,8% della stessa leva di età (percentuale che si innalza al 17,1% negli istituti professionali) abbandona gli studi dopo il primo anno delle superiori. Questi abbandoni, però, sono reclutati pressoché esclusivamente in ragazzi che provengono da famiglie i cui genitori sono senza titolo di studio e vivono in condizioni sociali degradate o marginali. Meglio allora agire consapevoli che le politiche sociali (creare lavoro reale e non fittizio per i disoccupati, sostenere le famiglie bisognose con logiche che stimolano la loro imprenditorialità, ridare dignità sociale agli emarginati coinvolgendoli in relazioni interpersonali 'normali', bonificare e riqualificare i tessuti urbani degradati, moltiplicare biblioteche, cinema, centri di aggregazione e di servizi, attività culturali e ricreative nei territori che non ne hanno o non ne hanno a sufficienza, ecc.) sono, ai fini del successo formativo, se non più, almeno efficaci tanto quanto il miglior sistema educativo di istruzione e di formazione che si possa auspicare.

La seconda strategia è uno sviluppo della precedente. L'imponente mole di conoscenze scientifiche sull'infanzia maturate in un secolo ha insegnato che la qualità dell'educazione successiva è condizionata da quella ricevuta nella prima e nella seconda infanzia. Eventuali programmi di sviluppo delle capacità linguistiche, logiche, espressive, sociali, affettive, etiche, motorie della persona e, a maggior ragione, eventuali programmi compensativi per *deficit* di sviluppo accumulati in questi campi dai bambini

per ragioni genetiche, neurofisiologiche o, peggio, familiari e sociali hanno, infatti, tante più speranze di successo quanto più sono precoci e ben organizzati sul piano pedagogico. Esistono quindi tutte le condizioni di opportunità e di merito per concentrare l'attenzione di tutti sull'importanza sociale e pedagogica della scuola dell'infanzia e per ribadire il ruolo istituzionale centrale che essa assume nell'insieme del sistema educativo di istruzione e di formazione. La proposta del credito riconosciuto a chi frequenta la scuola dell'infanzia è ritenuta un contributo in questa direzione.

La terza strategia è stata ravvisata nella scelta di costruire una scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado, cioè le scuole fino ai 14 anni, che siano nell'insieme lunghe, non concitate, senza la nevrosi dei risultati intermedi, dove l'eterocronia dello sviluppo individuale diventa, invece, sotto la responsabilità dei docenti, criterio costitutivo dell'organizzazione pedagogica e metodologica per aiutare, nel tempo, sia i recuperi, sia le eccellenze. Va letta in questa prospettiva la scelta di vietare, in nome del credito eventualmente acquisito con la frequenza del triennio della scuola dell'infanzia, l'accorciamento degli otto anni di primaria e secondaria di I grado. Queste sono le scuole di tutti e di ciascuno, dove i precocismi di qualsiasi natura dovrebbero essere banditi tanto quanto le lentezze che nascono da neghittosità caratteriali e professionali.

La quarta strategia per promuovere equità è stata identificata nelle modalità di definizione dei piani di studio. Rimandando, per un approfondimento, all'apposito paragrafo, va segnalato che l'esigenza della personalizzazione dei percorsi di apprendimento ha consigliato di prevedere itinerari didattici a tre diverse velocità, che si differenziano e si ricombinano a vicenda, a seconda delle necessità individuali. Un itinerario è quello obbligatorio per tutti. La garanzia dell'integrazione sociale e culturale per tutti e di tutti. Un altro è facoltativo, meglio è obbligatoria la sua offerta da parte delle scuole riunite in rete, mentre è facoltativo, ovvero il frutto di una negoziazione cooperativa tra famiglia, studente e scuola, il suo consumo, nei modi e nei tempi adatti a ciascuno. L'ultimo non finge che la scuola sia l'unico ambiente di apprendimento esistente nel sociale, ma tematizza il contributo specifico che le esperienze e le opportunità formative dell'extrascuola possono garantire al raggiungimento del profilo educativo, culturale e professionale finale atteso per lo studente alla fine del ciclo di studi e delle conoscenze e delle abilità nelle quali esso si articola nelle previste scansioni biennali dei piani di studio.

L'ultima strategia volta ad assicurare equità formativa è stata individuata dal GRL nel progettare un sistema educativo di istruzione e di formazione nel quale le differenze dei percorsi non impediscano a nessuno di raggiungere i medesimi traguardi. Con apposite provvidenze e servizi assicurati a livello sistemico, infatti, tutti i giovani che scelgono l'istruzione secondaria sono messi nelle condizioni non solo di proseguire gli studi nell'istruzione superiore, ma anche nella formazione superiore. Analogamente, tutti i giovani che scelgono la formazione secondaria, a tempo pieno o in alternanza, sono posti nella condizione non solo di proseguire il proprio percorso di crescita nella formazione superiore a tempo pieno o in alternanza, ma anche nell'istruzione superiore.

PARI DIGNITÀ DEI PERCORSI, A TEMPO PIENO O IN ALTERNANZA

L'attuale mercato del lavoro giovanile del nostro Paese sconta una polarizzazione: da un lato, una platea soddisfacente di personale laureato che è spesso sottoutilizzato e,

dall'altro, una platea di personale non qualificato che risulta molto richiesto, fino al punto di essere, talvolta, utilizzato per mansioni superiori. La carenza più evidente è di personale qualificato, di tecnici e di quadri intermedi. L'irrobustimento di un'istruzione tecnica e di una istruzione/formazione professionale secondarie e superiori, modernamente intese, dunque, oltre che costituire una risposta a precise istanze attitudinali e valoriali dei soggetti, ad una crescente finalizzazione del lavoro a fini culturali ed educativi e ad una diffusa domanda sociale delle famiglie che chiedono percorsi formativi differenziati nella durata e con la possibilità continua di rientri, è anche una condizione per mantenere il nostro Paese nel novero dei più industrializzati del mondo.

Proprio l'esperienza dei Paesi più industrializzati del mondo, inoltre, insegna che questo obiettivo è difficilmente raggiungibile prevedendo percorsi formativi esclusivamente o soprattutto a tempo pieno. Occorre potenziare quelli in alternanza scuola-lavoro, avvicinando tre mondi, le esigenze dei soggetti, quelle di una istruzione/formazione sistematica di qualità e quelle del mondo del lavoro, che tanto più si danneggiano quanto più sono distanti o, peggio, incompatibili tra loro.

In Italia, del resto, solo 1 giovane su 100 tra i 16 e 19 anni è coinvolto in percorsi formativi in alternanza, contro, ad esempio, i 50 della Danimarca, i 28 del Regno Unito e i 19 degli USA. Allo stesso modo, tutti i progetti di apprendistato europei che si sono orientati ad utilizzare in via prioritaria la sola formazione professionale (il nostro caso, con la chiusura dei corsi nel 1973) o affidandosi prevalentemente ai datori di lavoro (nel nostro caso, gli apprendisti qualificati nel 1974 erano 1 su 4, nel 1988 1 su 9), sono falliti o hanno dato scarsi risultati (Inghilterra, riforma del 1993, su 85.000 apprendisti, il livello medio di abbandoni era, nella primavera 2000, superiore al 50%). Chi ha scelto, al contrario, la formazione in alternanza, tipo la Germania e la Francia, presenta tassi di adesione molto alti o piuttosto alti: 1.700.000 giovani in Germania (1999), 338.000 giovani in Francia (1998). Ciò che colpisce, pur nella diversità delle due situazioni, è il tasso di successo dei due modelli.

Caso francese:

Tabella Percentuale di SUCCESSO nell'ottenimento dei DIPLOMI PROFESSIONALI						
	Sessione 1995		Sessione 1996		Sessione 1997	
	Allievi dei LP publics	Apprendisti	Allievi dei LP publics	Apprendisti	Allievi dei LP publics	Apprendisti
CAP	78%	63%	77.1%	66.4%	77.5%	68.4%
BEP	68%	61%	70.6%	64.2%	71.6%	64.7%
Brevet professionnel	Diploma non preparabile a livello scolastico	Dato mancante	Diploma non preparabile a livello scolastico	46%	Diploma non preparabile a livello scolastico	Dato mancante
Baccalauréat professionnel	74%	73%	79.5%	79.2%	79.5%	Dato mancante
BTS	69%	56%	67.6%	57.8%	68.4%	57.9%

Legenda: il Cap corrisponde grosso modo alla nostra qualifica; il Bep al diploma che si immagina di suggerire con l'ipotesi che si discute in questo Rapporto; il baccalauréat professionale corrisponde alla «maturità» professionale; il Bts è il diploma tecnico superiore; Lp sta per licei professionali statali.

Caso tedesco: l'88% arriva a completare il percorso di qualifica (su 3 anni); l'80% dei partecipanti consegue nelle Berufsakademie la laurea professionale (percorso triennale, numero frequentanti 14.000, 3 mesi di scuola e 3 mesi di lavoro).

Se è dunque ragionevole prevedere un sistema educativo di istruzione e di formazione secondaria e superiore a tempo pieno, in prospettiva e secondo le maturazioni che saranno realisticamente possibili è altrettanto ragionevole, anche nel nostro Paese, pensarlo, a partire dai 15 anni d'età dei giovani, almeno in parte in alternanza (come in Lussemburgo, Francia, Svizzera, Germania, Austria, Irlanda, Grecia, Portogallo; comincia a 16 in Danimarca, Finlandia e Svezia, dove la scuola inizia a 7 anni, nonché nei Paesi Bassi, Spagna, Gran Bretagna, e a 14 in Belgio).

È naturale scegliere di avviare questa direzione di marcia a partire dalle qualifiche e dai diplomi della formazione secondaria e superiore, ma non sarebbe lungimirante escluderla poi, per principio, dall'ottenimento dei diplomi dell'istruzione secondaria e delle Lauree dell'istruzione superiore. Istruzione e formazione secondarie e superiori devono trasformarsi in un sistema dove ogni giovane, qualunque scelta intraprenda dopo la scuola secondaria di I grado, con gli opportuni supporti, con il reciproco riconoscimento dei crediti e con la valutazione del *portfolio* delle competenze che lo accompagna nella propria crescita umana, culturale e professionale, possa giungere a tutti i traguardi terminali del sistema stesso, a tempo pieno o in alternanza. Ciò significa ribadire che non esistono percorsi nobili e plebei, canalizzati e non canalizzati, ma che tutti, pur nella loro diversità, hanno la stessa dignità istituzionale, culturale e pedagogica.

Una prova ulteriore di questa volontà progettuale è ricavabile dalla possibilità offerta ai giovani di ottenere una qualifica di formazione secondaria a 17 anni (invece che, come può accadere ora, a 16). Finora, come già ricordato, le qualifiche non hanno mai goduto di prestigio. Alle qualifiche sono acceduti, di solito, gli studenti ripetenti, con problemi nel proseguimento degli studi. Quasi che il corso di qualifica non fosse di studio e non fosse degno di occupare le aspirazioni migliori e i positivi progetti di vita di un giovane. Nell'ipotesi proposta alla discussione dal GRL, invece, scompaiono queste ambiguità. I corsi di qualifica sono profondamente rinnovati nell'ispirazione e nei contenuti e diventano tutti triennali.

Il primo di questi tre anni, pur essendo già curvato alle esigenze poste dal profilo educativo, culturale e professionale terminale, in quanto ancora di orientamento è pressoché comune a quello degli altri corsi della formazione secondaria e per la maggior parte comune a quello del primo anno dei corsi dell'istruzione secondaria.

I successivi si rendono sempre più specifici. A 14 anni, quindi, se un giovane può contare sull'anno di credito formativo ottenuto con la frequenza del triennio della scuola dell'infanzia (cfr. il capitolo II, paragrafo *Scuola dell'infanzia*), può decidere, peraltro con la sicurezza di poter sempre cambiare strada senza perdere nulla, di costruire un proprio progetto di vita che contempli come scelta positiva, non residuale e forzata, quella di ottenere una qualifica a 17 anni e di entrare a questa età, con un titolo spendibile, nel mercato del lavoro. E poi magari di riprendere più avanti, in alternanza, reso edotto dai bisogni del mestiere, la formazione necessaria per il diploma secondario e superiore. La qualifica, insomma, non è pensata, come adesso, per i falliti scolastici, ma come risposta qualitativa e dignitosa ad una scelta motivazionale e professionale che molti giovani hanno e che sarebbe bene coltivare.

La circostanza che non si tratti di furbizie per ottenere un titolo comunque inferiore rispetto agli altri è avvalorata, inoltre, dal fatto che, sebbene con il credito di un anno sui 12 di istruzione/formazione obbligatoria, un ragazzo in ritardo di un anno

alla licenza media non può acquisire la qualifica a 17 anni, ma deve svolgere il percorso triennale previsto dall'itinerario formativo fino a 18 anni, visto che la norma vigente esonera dall'obbligo di rimanere in formazione fino a 18 anni solo chi ottiene una qualifica prima di quest'età.

INTEGRAZIONE

In genere, si distingue tra sistema (educativo) informale, non formale e formale. Il primo è rappresentato dalla vita sociale ordinaria che non esprime programmatiche intenzionalità formative, pur determinandole di fatto, funzionalmente, in maniera anche irreversibile.

Il secondo riguarda quell'insieme di istituzioni che, pur non essendo strutturate in maniera esplicita per promuovere, con gradualità e sistematicità, processi educativi di istruzione e di formazione, tuttavia esprime intenzionalità in questa direzione in un territorio e lungo l'intero arco della vita dei soggetti.

L'ultimo si riferisce specificamente al sistema educativo di istruzione e di formazione istituito e strutturato dalla Repubblica (Stato, Regioni, enti locali) per i minori e per le giovani generazioni.

L'ipotesi di riforma che si presenta vuole essere attenta all'integrazione tra questi diversi sistemi. Per questo, dalla scuola dell'infanzia all'istruzione e alla formazione superiore prevede un'organizzazione dei piani di studio che orientano il sistema educativo di istruzione e di formazione formale a confrontarsi con i sistemi educativi informali e non formali dell'extrascuola, e a valorizzarli in funzione della promozione del profilo educativo, culturale e professionale finale degli allievi, nonché delle conoscenze e delle abilità che lo specificano nei diversi anni di studio.

Il principio dell'integrazione non vale soltanto a questo livello. È costitutivo anche all'interno del sistema educativo formale di istruzione e di formazione. Integrazione non significa né assimilazione né confusione. Si possono integrare solo elementi diversi con una propria natura e con una propria identità, e che la mantengono, pur sviluppando un'organica cultura del confine e della transizione. Da questo punto di vista, si può parlare di integrazione tra sistema educativo di istruzione, le scuole e l'università, e sistema educativo della formazione, gli istituti della formazione secondaria e superiore, solo se i due sottosistemi esistono davvero, se sono percepiti socialmente diversi, se hanno una consistenza paritaria e un'equivalenza culturale assicurata tramite *standard* reciprocamente negoziati e riconosciuti. Solo a queste condizioni la possibilità di passaggio da un sottosistema all'altro, mediante la contabilità dei debiti e crediti, non è esigenziale, ma reale, e può trovare anche appositi dispositivi di realizzazione come il Portfolio delle Competenze e, soprattutto, il Laboratorio di Recupero e Sviluppo degli Apprendimenti.

L'integrazione, tuttavia, non può essere soltanto orizzontale. Va prevista anche verticale. In questo senso, non è pensabile una formazione superiore che rilasci diplomi professionali superiori senza che essa sia il segmento successivo ad una formazione secondaria che rilasci diplomi e qualifiche professionali. Allo stesso modo, non ha senso una formazione secondaria se non esiste, prima, ancorché a livello di gestione dell'orientamento, un biennio finale della scuola secondaria di I grado che aiuti i ragazzi a comprendere le differenze di impianto metodologico e di psicologia dell'apprendimento che esistono tra percorsi dell'istruzione e della formazione. Né hanno senso queste opportunità orientative se prima, dalla scuola dell'infanzia in avanti, il pro-

blema della formazione e delle sue analogie e differenze con l'istruzione non si pone in tutti i suoi risvolti educativi e culturali, ovviamente in maniera adeguata all'età e agli interessi dei ragazzi. Nel principio dell'integrazione verticale si pone anche la formula dei cosiddetti istituti comprensivi che, sulla base delle esigenze del territorio, unifica la gestione delle scuole dai 3 ai 14 anni, ma che niente impedisce possa estendersi anche agli istituti della fascia secondaria. E si pongono anche le iniziative di raccordo tra istruzione/formazione secondaria e superiore che si estrinsecano nei moduli di durata temporale diversa, propedeutici all'immatricolazione universitaria e della formazione superiore.

L'integrazione, infine, nell'ipotesi di revisione della L. 30/2000 che si mette in discussione, può essere anche mista, allo stesso tempo orizzontale e verticale. Con l'introduzione nel piano degli studi delle scuole dai 6 ai 18 anni dei cosiddetti Laboratori a rete e per gruppi piuttosto che per classi (obbligatori per offerta istituzionale, facoltativi per gli studenti e le famiglie), infatti, molti ragazzi delle scuole primarie e medie potranno usufruire di qualche Laboratorio delle superiori, e viceversa.

FLESSIBILITÀ

La flessibilità è una caratteristica del sistema educativo di istruzione e di formazione presentato negli schemi a tre livelli.

Il primo è strutturale e riguarda l'intero percorso di studi. Nessun cittadino italiano, dicevamo, può interrompere le attività formative prima del diciottesimo anno se non ha ottenuto una qualifica in almeno 12 anni di istruzione/formazione. L'inizio di questo percorso, tuttavia, può avvenire tesaurizzando un anno di credito formativo, frequentando la scuola dell'infanzia triennale non obbligatoria, oppure iniziando il percorso con il primo anno della scuola primaria. A 14 anni, inoltre, ogni ragazzo può decidere se intraprendere corsi di studio triennali o quadriennali, di istruzione o di formazione, con la possibilità di passare dagli uni agli altri, sebbene con maggiore sforzo a mano a mano ci si allontana dal primo. Alla fine del terzo anno, con l'ottenimento di una qualifica professionale, comunque, ogni giovane che non voglia entrare nel mercato del lavoro può decidere di acquisire un diploma prima secondario e poi superiore nel settore professionale che ha approfondito. A 15 anni, può optare per proseguire i suoi studi di qualifica o di diploma in un percorso formativo in alternanza scuola/lavoro, semplicemente prolungando di un anno il tempo necessario per il raggiungimento sia del primo sia del secondo traguardo. A 18 anni, infine, dopo il diploma, è posto nelle condizioni di scegliere o la prosecuzione degli studi nell'istruzione e nella formazione superiore (a tempo pieno o in alternanza), oppure di entrare nel mercato del lavoro. Se poi non si sentisse pronto ad affrontare le prove universitarie o della formazione superiore relative all'adeguatezza della sua preparazione alla tipologia degli studi che intende intraprendere, può iscriversi ai moduli propedeutici preuniversitari organizzati in collaborazione con l'istruzione e la formazione secondaria e che, con una durata variabile, colmano le sue lacune in uno o più campi scientifici.

Il secondo livello di flessibilità è interno alla struttura e si riferisce ai piani di studio. Il relativo contenimento dell'orario obbligatorio autorizza una gestione personalizzata di quello facoltativo, utilizzabile per il consolidamento, lo sviluppo o il recupero degli apprendimenti.

Il terzo livello rimanda ai costanti rapporti che i piani di studio in generale e quelli della formazione secondaria e superiore in particolare sono tenuti a mantenere con

l'extrascuola familiare, sociale, culturale e professionale. La circostanza rende impossibile ingessare i piani di studio e renderli più un risultato che una condizione dei saperi disciplinari e del loro significato personale e sociale. Un ruolo speciale è riservato, ovviamente, in questo campo, alle famiglie, chiamate ad assumere un ruolo protagonista.

Tradotto dalla dimensione organizzativa in quella educativa, il principio della flessibilità si trasforma in esercizio della libertà e della responsabilità per tutti gli attori coinvolti. Più aumentano, infatti, i margini di scelta, più occorre fare i conti con comportamenti che aumentano l'incertezza e il rischio e che implicano cooperazione o defezione, negoziazione o conflitto, impegno o evasività, con tutte le conseguenze che ciascuna di queste azioni comporta.

ARMONIZZAZIONE EUROPEA

I quattro schemi che illustrano l'articolazione del sistema educativo di istruzione e di formazione nell'ipotesi formulata dal GRL e presentata alla discussione sono stati costruiti seguendo i criteri di lettura e di comparazione internazionali. In questa direzione, adottano la Classificazione Internazionale Tipo dell'Educazione (*CITE*).

Scuola dell'infanzia Cominciando dal basso, dal livello 0 della *CITE*, va osservato che l'ipotesi del credito di un anno dei minimo 12 di istruzione/formazione obbligatoria per chi frequenta il triennio della scuola dell'infanzia (cfr. capitolo II, paragrafo *Scuola dell'infanzia*), se è vero che, in questa precisa formula, non ha alcun corrispettivo sul piano europeo, è altrettanto vero che si può giustificare come la rilettura attenta alla nostra peculiare tradizione sociale e pedagogica di opzioni simili che hanno invece trovato cittadinanza in altri Paesi UE. Come documenta il Grafico n. 1 relativo alla durata dell'istruzione/formazione obbligatoria nei Paesi UE, poi ripreso in dettagli specifici nei Grafici n. 2 e n. 3, infatti, la scuola dell'infanzia è inserita a pieno titolo nel periodo di istruzione/formazione obbligatoria nei Paesi Bassi e in Gran Bretagna a partire dai 5 anni e in Lussemburgo e Irlanda del Nord a partire dai 4. Con una versione più simile a quella proposta nella nostra ipotesi, invece, gli anni di scuola dell'infanzia sono facoltativamente inseriti negli anni di istruzione/formazione obbligatoria a partire dai 6 anni (perché la scuola di base comincia a 7) in Finlandia e Danimarca e a partire dai 4 nei Paesi Bassi (il 5° è già obbligatorio). Ciò significa che chi utilizza questa possibilità, nei tre Paesi citati, conclude il periodo di istruzione/formazione obbligatoria un anno prima. Sta in questo la somiglianza con l'inedita formula del credito da noi proposta. È da ricordare, inoltre, che, mentre la percentuale di chi frequenta la scuola dell'infanzia in Paesi con una lunga e consolidata tradizione in proposito come la Francia, il Belgio, l'Islanda e la Nuova Zelanda non va oltre il 75%, in Italia raggiunge in media l'87% e punte del 95% all'ultimo anno.

Scuola primaria, scuola media. I livelli 1 e 2 della *CITE* pongono il problema della scuola di base unica. Essa è la formula preferita dai Paesi nordici (Danimarca, Finlandia, Svezia, Islanda, Norvegia e Portogallo), dove, fra l'altro, la scuola inizia per la maggior parte a 7 anni. Come è noto, la L. 30/2000 aveva adottato questa soluzione, avviandola, però, a 6 anni. Negli altri Paesi europei, tuttavia, i livelli 1 e 2 della *CITE* sono separati e il problema è piuttosto un altro (Grafico n. 4): abbiamo opzioni (Austria, Belgio, Irlanda, Liechtenstein, Lussemburgo, Paesi Bassi) che hanno se-

condarizzato precocemente, per cui dopo la scuola primaria comincia subito la scuola secondaria a tutti gli effetti; ed opzioni che, invece, sono tripartite, ovvero accompagnano la transizione dalla scuola primaria alla scuola secondaria di II grado con una scuola secondaria di I grado o inferiore (il modello di Francia, Spagna, Grecia, Regno Unito, Germania). La proposta di revisione della L. 30/2000 adottata dal GRL va in quest'ultima direzione. Mantiene, inoltre, la distinzione tra primaria e media perché considera valore da confermare, sebbene da rileggere e ricontestualizzare in maniera per certi aspetti profonda, la scoperta di una scuola specifica per l'età della preadolescenza, avviata nel 1962.

La scuola secondaria. Il livello 3 della *CITE* pone il problema dell'età di conclusione degli studi di istruzione e di formazione secondarie. Il GRL ha scelto di confermare la decisione della L. 30/2000: diploma a 18 anni. Tuttavia, ha pensato opportuno recuperare anche la possibilità di ottenere una qualifica di formazione secondaria a 17 anni e di distribuire la formazione superiore tra i 18 ed i 21 anni. La scelta dei Paesi europei non è, come sempre, univoca. La maggior parte consegue i diplomi a 18 anni, ma non mancano numerose eccezioni (oltre a Danimarca, Finlandia, Svezia che cominciano, però, la scuola a 7 anni, l'ex Cecoslovacchia, Germania, Grecia, Islanda, Lussemburgo, Paesi Bassi, Polonia, Svizzera; ma Svizzera, Paesi Bassi, Grecia e l'ex Cecoslovacchia hanno anche l'uscita a 18). Le qualifiche, o comunque titoli di I livello, si distribuiscono per tutti, invece, dai 16 (il più basso della Gran Bretagna) in avanti.

Il Grafico n. 6 presenta in quanti Paesi OCSE occorrono 11, 12 e 13 anni di istruzione/formazione per accedere agli studi universitari. L'Italia, con la proposta adottata dal GRL, si collocherebbe nel gruppo maggioritario dei Paesi con 12 anni, anche se la durata variabile che possono assumere le attività propedeutiche per l'accesso agli studi universitari e della formazione superiore possono prolungare, nei casi necessari, questa durata fino a 13 anni. Fino a 14 anni, poi, se si considera anche l'eventuale credito formalmente acquisito con la frequenza del triennio della scuola dell'infanzia.

Il diritto-dovere all'istruzione/formazione obbligatoria. Il concetto di «obbligo scolastico», nato tra Settecento e Ottocento, sembra essere giunto al termine della sua luminosa parabola. Ha svolto un ruolo storico fondamentale nella transizione dalla scuola d'élite, solo per qualche privilegiato, alla scuola di tutti e per tutti.

Oggi, però, rischia di risultare più un *handicap* che una risorsa al pieno sviluppo dei diritti di cittadinanza, tra i quali quello all'istruzione e alla formazione è uno dei più importanti.

In una società della conoscenza, nella quale ogni organizzazione è e si fa comunicazione e intelligenza distribuita, infatti, la centratura scolasticistica, con tutto il tradizionale armamentario concettuale che l'ha finora seguita (separazione disciplinare del sapere, antinomie epistemologiche del genere cultura umanistica, cultura scientifica, cultura tecnico-tecnologica, rigidità dei tempi e degli spazi, classificazione degli allievi per età invece che per altri criteri qualitativi molto più flessibili, piani di studio impostati per coppie oppostive quali discipline comuni e di indirizzo, cultura generale e cultura professionale, sapere gratuito e sapere utile) non è più accreditabile.

La legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001, inoltre, ha molto problematizzato anche sul piano normativo il modo con cui una buona parte del Paese ha finora pensato «all'obbligo scolastico». Restituendo a legislazione esclusiva regionale «l'istruzione e la formazione professionale» e, in secondo luogo, affidando tutta l'istruzione a legislazione concorrente regionale, rende, ad esempio, impossibile pensare ancora che «l'obbligo

scolastico» si possa o si debba soddisfare solo in scuole governate e gestite dallo Stato. La stessa distinzione tra «obbligo scolastico» e «obbligo formativo» va riletta a fondo.

Il problema diventa, piuttosto, di sostanza. Contano più i risultati, e la loro qualità educativa, che i percorsi con cui si raggiungono, sebbene si debba riconoscere che, per alcuni aspetti, soprattutto quelli non immediatamente conoscitivi, gli stessi percorsi abbiano valore di risultato (pensiamo alla scuola o all'ambiente di lavoro come spazio di socializzazione e di relazioni umane, oppure di pratiche morali).

In questa prospettiva, il GRL reputa produttivo suggerire di ragionare non più, come si è fatto finora, in termini di «obbligo scolastico» e di «obbligo formativo», bensì di diritto ad esperienze educative organizzate di istruzione e di formazione fino alla maggiore età o, comunque, almeno per 12 anni durante l'età evolutiva, fino all'ottenimento di una qualifica.

Un diritto di cittadinanza, questo, uno dei «diritti civili e sociali» per i quali lo Stato è chiamato a determinare «i livelli essenziali delle prestazioni» (punto *m* del nuovo art. 117 della Costituzione), da assicurare a tutti, sull'intero territorio nazionale; e che, come tutti i diritti civili e sociali, è allo stesso tempo un dovere morale: dovere morale perché nessuno può pretendere per sé la soddisfazione di questo diritto se non è disposto a riconoscerlo come un obbligo da realizzare nelle dimensioni personali e collettive, per sé e per gli altri.

L'attenzione si sposta, dunque, dai luoghi dell'istruzione (scuola) e della formazione (centri, agenzie, servizi, imprese, ecc.) alla certificazione delle competenze finali che si possono e si devono maturare in un ambiente piuttosto che nell'altro, attraverso l'incontro con conoscenze ed abilità che è bene che tutti i cittadini italiani padroneggino per la propria ed altrui maturazione a 18 anni o, comunque, se un anno prima, quando hanno guadagnato una qualifica in 12 anni di istruzione/formazione. Certificazione delle competenze che, proprio per la sua natura, rifugge da ogni esclusività di percorso e, più che consentire, favorisce i passaggi tra un indirizzo e l'altro del sistema educativo di istruzione e di formazione.

Le tradizionali alternative tra scuola (statale) e centri della formazione professionale (regionali o non statali), tra scuola e impresa, tra scuola ed extrascuola perdono, perciò, la loro drammaticità e si rivelano per quello che sono: schematiche. Si aprono, al contrario, le prospettive di una solidarietà cooperativa tra tutte le esperienze ed i luoghi formativi nei quali si possano raggiungere i livelli di maturazione educativa, culturale e professionale che dovrebbero contraddistinguere l'esercizio della cittadinanza per ogni cittadino italiano, indipendentemente dal fatto che siano statali, regionali o di enti e privati (accreditati).

Queste, d'altra parte, sono anche le tendenze che stanno affiorando a livello europeo e soprattutto negli organismi internazionali più attenti alle esigenze dell'educazione e alle prospettive del futuro (UNESCO, UE, OCSE).

Si può semmai sostenere che, adottando queste linee orientative, il nostro Paese si pone, nei metodi e nei contenuti, all'avanguardia dei Paesi europei. Anche in termini di durata del diritto/dovere all'istruzione/formazione (Grafico n. 1), infatti, si colloca tra i primi in assoluto nel mondo, come fu, purtroppo solo in teoria perché le condizioni reali dell'educazione nazionale erano ben diverse, nel 1923, quando, anticipando Gran Bretagna, Francia, URSS e USA, introdusse formalmente l'obbligo dell'istruzione per tutti dai 6 ai 14 anni.

L'istruzione e la formazione superiore. Il 46% dei diciannovenni, da noi, si iscrive all'università, contro una media europea del 20-22% e mondiale che è di gran lunga al di

sotto. Quasi il 70% di chi conclude la secondaria si iscrive all'università. Una delle percentuali più alte del mondo. Solo il 36% di queste matricole, però, giunge alla laurea. Il resto si perde, dissipando intelligenza personale e soldi pubblici. Così su 100 matricole universitarie, 25 non si reinscrivono al secondo anno, 11 al terzo, 10 cambiano facoltà nei primi due anni, solo 16 si laureano entro i termini previsti e gli altri concludono con una media di tre anni di ritardo. Ciò porta l'Italia ad avere un numero assoluto di laureati inferiore a quello che possono vantare Paesi con un numero di matricole pari esattamente alla metà. Quando un nostro giovane è laureato, infine, a causa del cattivo orientamento universitario e soprattutto a causa dello scollamento esistente tra domanda del mercato del lavoro e tipologia delle offerte formative, si trova disoccupato per un tempo inimmaginabile negli altri Paesi europei. Sono primati negativi che nessuno ci toglie e che bisogna cercare di superare al più presto.

Né pare che possano lenire queste piaghe le oltre 2600 lauree recentemente avviate con la riforma universitaria. Semmai possono aggiungere alcool sulle ferite, in più compromettendo la natura e l'identità dell'università stessa, costretta talvolta a trasformarsi in un istituto professionale superiore senza peraltro né esserlo né poterlo essere.

Questa anomalia italiana dipende certamente da molteplici fattori, stratificatisi nel tempo. Uno dei meno influenti, tuttavia, è l'eccessiva embrionalità della formazione superiore non universitaria. Tutti i Paesi europei ne sono, invece, provvisti. Nell'ultima riforma spagnola, ad esempio, accanto all'università, abbiamo una ricca formazione professionale postsecondaria breve e una non meno dotata istruzione/formazione non universitaria lunga, parallela a quella universitaria. Da noi, salvo che per l'esperienza degli IFTS, questo segmento è ancora all'inizio ed esposto ai rischi di tutte le infanzie. Inoltre, si caratterizza per non superare i 4 semestri di formazione.

Il bisogno di quadri professionali intermedi e la necessità di offrire ai giovani percorsi differenziati per durata e per terminalità, tuttavia, implicano che debba almeno estendersi a percorsi formativi che oscillano, a seconda delle esigenze da 1 a 6 semestri a tempo pieno o da 1 a 8/9 se posti in alternanza scuola-lavoro. Del resto, in tutta Europa i diplomi di formazione superiore si ottengono tra i 18 e i 22 anni, sebbene con un assieppamento tra i 20 e i 21. E proprio la consistenza di questo segmento formativo porta tutti i Paesi europei ad essere registrati nelle statistiche OCSE con un numero notevolmente superiore ai nostri di giovani con titoli di studio superiori.

Capitolo II

ANALISI *e* COMMENTO

dell' IPOTESI

FINALITÀ DEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E DI FORMAZIONE: IL CONTROLLO CRITICO

Soprattutto oggi, molte conoscenze e abilità sono apprese da ogni ragazzo fuori dal sistema educativo di istruzione e di formazione. Spesso sono anche più di quelle imparate all'interno di esso. Giochi, gruppi, famiglia, ambiente sociale, *mass media*, tecnologie informatiche, Internet, ecc. consentono a ciascun ragazzo di accrescere molto più di un tempo il proprio patrimonio conoscitivo e tecnico. Copioni, stereotipi, scenari, nonché conoscenze specifiche e generali sul mondo fisico, psichico e biologico, sono già salde e di non facile modificazione a cinque anni. Ogni ragazzo porta, perciò, nel sistema educativo di istruzione e di formazione, pratiche e dinamiche di vita personale, sociale, tecnica ed economica, nonché visioni personali del mondo (valori, significati, motivazioni, ecc.) già strutturate, in positivo e in negativo, e dalle quali è impossibile prescindere per qualsiasi apprendimento successivo. Sono il patrimonio da cui scaturiscono gli automatismi e i processi balistici o quasi balistici dei pregiudizi, delle precomprensioni, delle risposte reattive immediate.

Il sistema educativo di istruzione e di formazione difficilmente può competere con il sistema informale e non formale sul piano delle informazioni, della trasmissione di pratiche sociali automatiche e di visioni del mondo già sedimentate nei modi di abitare la città, di vivere le relazioni, ecc.

La funzione specifica del sistema formale diventa, invece, soprattutto, un'altra: quella di abituare i ragazzi e i giovani alla distanza e al controllo critici. Più che aggiungere informazioni, pratiche sociali e visioni del mondo, insomma, creare le condizioni culturali, emotive e relazionali perché esse siano sottoposte a scrutinio critico. Insegnare ad interrogarle sul piano del vero e del falso, del formalizzato e dell'empirico, del semplice e del complesso, del giusto e dell'ingiusto, del bello e del brutto, del bene e del male, dell'utile (sociale e personale) e dell'inutile, della realtà e della possibilità, del senso e del non senso. Soprattutto, essere in grado di dare riflessivamente le ragioni di questi giudizi, incrociandoli discorsivamente con quelli degli altri e comportandosi a mano a mano di conseguenza, perché non esiste acquisizione e consapevolezza logico-dialettica, puntuali o sistematiche che siano, che non diventino etica, politica, estetica, economia, tecnica, ideologia, religione; e vi-

ceversa non esiste comportamento morale e sociale, sentimento estetico o religioso, scambio economico, produzione di simboli o di oggetti, visione complessiva del mondo e della vita di ciascuno che non meriti e non abbia bisogno di analisi logica e di dialettica intellettuale.

PORTFOLIO DELLE COMPETENZE

Dai 3 ai 18 anni, ogni allievo che frequenta il sistema educativo di istruzione e di formazione è accompagnato da un apposito *portfolio* delle competenze. Esso comprende la scheda di *valutazione* e la scheda di *orientamento*.

La prima è redatta sulla base delle indicazioni fornite dal Ministero e, eventualmente, dagli altri organi della Repubblica per quanto di loro competenza, a proposito «degli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni e il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi» (art. 8, D.P.R. 275/99, comma 1, punto *g*).

La seconda è costruita dalle scuole e dai responsabili del processo educativo seguito dagli allievi, e si stratifica lungo il percorso formativo. Al fine di offrire indicazioni di orientamento fondate sulle reali risorse personali, ancorché non pienamente espresse attraverso i tradizionali apprendimenti disciplinari, nel *portfolio* gli operatori scolastici, insieme alle famiglie e ai ragazzi stessi, aggiornano indicazioni e dati, raccolti in ordine ai seguenti aspetti:

- prove scolastiche significative, capaci di descrivere le più spiccate capacità e competenze dell'allievo, specie sul piano logico-scientifico-matematico, linguistico-espressivo e storico-sociale;
- osservazioni dei docenti sui metodi di apprendimento del ragazzo, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze di apprendimento, disciplinari e interdisciplinari;
- commenti su lavori personali ed elaborati significativi, scelti dal ragazzo in collaborazione con il docente, ritenuti esemplificativi di attitudini e di risorse personali;
- indicazioni che emergono da un questionario attitudinale compilato da ciascuno studente;
- qualità e attitudini del ragazzo, individuate negli incontri insegnanti-genitori, anche grazie all'aiuto di appositi questionari;
- indicazioni che emergono da un progetto personale di vita, elaborato dallo studente e consegnato al docente, relativo alla sua futura collocazione nella società e in una o più attività professionali.

La scheda per l'orientamento assume un particolare significato nei due anni terminali della scuola media. Occorre mettere in condizione il ragazzo di effettuare una scelta tra istruzione e formazione secondarie sulla base non solo delle competenze acquisite, ma soprattutto delle capacità rimaste impiegate o sottoutilizzate durante tutto il periodo della scolarizzazione precedente (nelle attività scolastiche e di laboratorio). Le indicazioni che la scuola offre in ordine alla prosecuzione degli studi non possono, perciò, limitarsi ad indicare la tipologia degli indirizzi dell'istruzione o della formazione secondarie più adatti allo studente, ma dovranno soprattutto argomentare precise indicazioni di percorso, coerenti con quanto rilevato nelle varie voci del *portfolio* e compatibili con gli interessi, le attitudini e le capacità del ragazzo. In tale modo, l'orientamento verso gli istituti dell'istruzione e della formazione secondarie si configura come

una precisa assunzione di responsabilità da parte della scuola. Essa dovrà monitorare, negli anni successivi, seguendola diacronicamente, in collaborazione con le scuole successive, la carriera dell'allievo e verificare se e fino a che punto il consiglio orientativo espresso sia stato pertinente. Ogni scuola secondaria di I grado potrà così migliorare il proprio complessivo *know how* orientativo.

Lo stesso discorso, con gli adattamenti del caso, si deve riproporre per i due anni terminali dell'istruzione e della formazione secondarie, sia per i corsi di qualifica, al terzo anno, sia per quelli di diploma, a tempo pieno o in alternanza. Viste le caratteristiche di serietà e di rigore degli accessi all'istruzione e alla formazione superiori, è importante che i licei e gli istituti abbiano acquisito, durante il percorso, credibilità orientativa agli occhi dei giovani, cosicché il loro consiglio orientativo finale non sia tanto percepito come un atto burocratico, ma come la migliore corrispondenza possibile tra attese e capacità personali e vincoli di realtà.

VALUTAZIONE E SERVIZIO NAZIONALE PER LA QUALITÀ DEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E DI FORMAZIONE

La valutazione degli allievi, con la certificazione delle competenze finali acquisite, è affidata esclusivamente ai docenti delle istituzioni di istruzione e di formazione frequentate. Le competenze aggiuntive, acquisite in itinerari di sviluppo degli apprendimenti scolastici o in attività formative extrascolastiche, valgono, inoltre, come credito formativo legale se certificate non solo da enti esterni riconosciuti, ma anche dalle istituzioni di istruzione e di formazione a cui si domanda il loro riconoscimento.

All'inizio della 1^a (con modalità adatte all'età dei bambini), 3^a, 5^a classe dell'istruzione primaria, della 2^a classe dell'istruzione secondaria di I grado, della 1^a e 3^a classe degli istituti di istruzione e di formazione secondaria di durata quadriennale, nonché alla fine della 3^a media e dell'ultimo anno dell'istruzione e della formazione secondarie (e nelle classi ad esse corrispondenti per i percorsi in alternanza scuola-lavoro), il Servizio Nazionale per la Qualità del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione predispone, comunque, verifiche sistematiche sulle conoscenze e sulle abilità linguistiche, scientifico-matematiche e storico-sociali degli allievi e richieste dai piani di studio nazionali; le predispone, invece, ogni quattro anni per le conoscenze e le abilità degli allievi relative alle dimensioni culturali rimanenti (ogni tre anni, all'inizio del terzo, nei corsi triennali di qualifica della formazione secondaria).

La scelta di operare le verifiche soprattutto all'inizio del ciclo scolastico successivo piuttosto che alla conclusione del precedente è motivata dal desiderio di attribuire alle verifiche stesse un carattere promozionale, formativo ed ermeneutico piuttosto che sanzionatorio, sommativo e lineare. Il Servizio Nazionale per la Qualità del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione elabora, infatti, statisticamente i risultati ottenuti e, entro la metà del primo trimestre (per questo è consigliabile che le prove di inizio ciclo si svolgano tra il 1° e il 10 settembre degli anni indicati), li restituisce, aggregati comparativamente per classe, per istituto, per provincia, per regione e per l'intero territorio nazionale, con propri commenti generali, ad ogni istituzione scolastica, per gli opportuni processi di autovalutazione di istituto, nonché per consentire ai docenti una programmazione delle attività del ciclo che ne tengano debitamente conto. Sotto debite forme che non si prestino a semplificazioni e speculazioni demagogiche, li rende anche pubblici, per la libertà di scelta educativa delle famiglie e per una discussione sullo stato generale dell'istruzione nel Paese.

A mano a mano che le stesse classi sono sottoposte alle prove di verifica nel corso dei bienni o dei quadrienni, l'elaborazione dei dati consente confronti diacronici molto interessanti. Si scopre se i risultati percentuali migliorano o peggiorano e si possono formulare spiegazioni circa il ruolo svolto dalla scuola piuttosto che dall'ambiente sociale in questa dinamica del mancato o guadagnato «valore aggiunto» nell'apprendimento.

L'insieme di queste informazioni offre agli organi di governo del sistema educativo di istruzione e di formazione supporti indispensabili per un buon pilotaggio della riforma.

Perciò, se l'attività del Servizio Nazionale per la Qualità del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione non ha diretta influenza né sulla valutazione dei singoli allievi, né, tantomeno, sulla valutazione del servizio dei docenti, riveste in ogni caso un ruolo centrale e strategico nel processo di miglioramento della qualità dell'istruzione e della formazione nazionali. È sottinteso che, accanto all'attività di verifica degli *standard* di apprendimento degli allievi, il Servizio Nazionale per la Qualità del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione promuova, con apposite metodologie, anche quella della funzionalità di sistema, e che faccia debitamente interagire le due direzioni di ricerca.

I PIANI DI STUDIO

La struttura dei piani di studio delle istituzioni che compongono il sistema educativo di istruzione e di formazione dovrà scaturire dal combinato disposto dell'ipotesi progettuale che confluirà nella legge di modifica alla L. 30/2000, dall'articolo 8 del D.P.R. 275/99 e, soprattutto, dalla normativa, diretta e indiretta, nazionale e regionale, conseguente alla legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001. Proprio per approfondire questo plesso di reciproche implicazioni, il GRL propone ai soggetti istituzionali che dovranno assumersi la responsabilità di questo compito di confrontarsi con alcune esigenze e con una precisa ipotesi di organizzazione dei piani di studio che si presenta separatamente per il sistema di istruzione e per il sistema di formazione.

I piani di studio nel sistema di istruzione. In questa prospettiva, si può congetturare che i piani di studio del sistema educativo di istruzione constino, salvo che per la scuola dell'infanzia alle cui specificità si rimanda (cfr. più avanti), dei seguenti punti.

1. Identificazione del profilo educativo, culturale e professionale degli allievi che si desidera far maturare alla conclusione dei corsi di studio (in pratica alla fine della terza media e dei licei). Tali profili tengono conto degli *obiettivi generali del processo educativo* stabiliti ex articolo 8, c. 1 del D.P.R. 275/99 e, nel segmento secondario di II grado, delle differenze specifiche esistenti tra i diversi licei. Il profilo educativo, culturale e professionale terminale è la condizione dell'unità di senso e di indirizzo degli obiettivi specifici di apprendimento previsti nei diversi cicli biennali di formazione e delle altre componenti che caratterizzano i piani di studio.

2. Esplicitazione degli *obiettivi specifici di apprendimento* che scaturiscono dai profili e che la Repubblica detta alle istituzioni del sistema educativo di istruzione come obbligatori, anche sotto forma di *standard* di prestazione. Tali obiettivi sono indicati per ogni biennio di ciascun grado e indirizzo, relativamente agli aspetti linguistico-letterari, scientifico-matematici e storico-sociali (storia, geografia, studi sociali, filosofia, religione cattolica); sono, invece, formulati alla fine del quarto anno dell'istruzione primaria, del terzo anno dell'istruzione secondaria di I grado e del quarto anno dell'istruzione secondaria per tutte le altre non meno importanti dimensioni formative.

Gli obiettivi specifici di apprendimento precisano le *conoscenze* (di avvenimenti, di concetti, di leggi, di teorie, ecc.) e le *abilità* (disciplinari, interdisciplinari, transdisciplinari), definite ambedue anche in termini operativi, da richiedere agli studenti alla fine di ogni ciclo biennale o quadriennale. Le istituzioni del sistema educativo di istruzione, a partire da un' esplorazione delle *capacità* dei loro allievi, sono chiamate, per le prerogative dell'autonomia didattica, a trasformare questi obiettivi specifici di apprendimento prima in *obiettivi formativi* (art. 13 del D.P.R. 275/99), ovvero in compiti di apprendimento realmente significativi e accessibili ai ragazzi concreti che hanno dinanzi, e dopo, alla fine delle attività educative e didattiche intraprese e programmate secondo autonome determinazioni di tempo e di spazio, in *competenze* degli allievi che è loro dovere certificare. Gli obiettivi specifici di apprendimento sono anche la base impiegata dal Servizio Nazionale per la Qualità del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione per definire le verifiche sistematiche dell'apprendimento condotte a livello nazionale.

Va indicata tra gli obiettivi specifici di apprendimento anche la circostanza di prevedere in ogni articolazione biennale dell'istruzione primaria e secondaria di I e II grado un nucleo di attrazione e di ordinamento unitario degli obiettivi stessi. Nucleo che varia, ovviamente, a seconda dell'età, degli ambiti culturali e dei bienni. Per esempio, prevedere la lettura della *Commedia* nei primi due anni dei licei come testo di ricapitolazione di una tradizione culturale e di unificazione di diverse prospettive disciplinari (arte, filosofia, religione, matematica, cosmologia, antropologia, linguistica, storia, geografia, ecc.), di cui si specificano le componenti. Stesso discorso per i *Promessi sposi* nel secondo biennio, e per altri testi-nodo di natura letteraria, artistica, filosofica o scientifica. Oppure l'autobiografia personale e poi ambientale rispettivamente nel primo e nel secondo biennio dell'istruzione primaria.

3. Allo scopo di realizzare il profilo educativo, culturale e professionale terminale e gli obiettivi specifici di apprendimento di cui ai punti precedenti, i piani di studio del sistema educativo di istruzione contemplan tre percorsi formativi che si devono integrare e far sempre interagire, sebbene con le opportune specificità, a seconda delle età evolutive.

3.1. Il primo percorso è quello di responsabilità della famiglia e delle altre istituzioni sociali. Con appositi incentivi ed interventi, si tratta di creare le occasioni perché genitori, *mass media*, attori sociali, imprese, enti locali, centri culturali, imprenditori del tempo libero, ecc. possano diventare risorsa culturale ed educativa per gli allievi, e si facciano sempre più carico della loro maturazione. Molte dimensioni esplicitate nei profili terminali e confluite negli obiettivi specifici di apprendimento, perciò, possono benissimo, in molti casi, attraverso progetti educativi integrati, essere acquisite dagli allievi anche in ambienti extrascolastici. La scuola, in questo senso, certifica il raggiungimento di risultati finali ed esonera, per gli aspetti che lo consentono, dai percorsi scolastici facoltativi, ritenuti necessari per raggiungerli.

Sembra ragionevole attribuire sempre maggiore importanza a questo percorso a mano a mano che si sale nell'età evolutiva. I crediti formativi acquisiti all'esterno della scuola e di cui si chiede la certificazione alla scuola, infatti, di solito aumentano in proporzione al grado di autonomia degli studenti e all'intensità della loro vita sociale e culturale extrascolastica. In questa prospettiva, è difficile immaginarne l'uso sistematico prima della quarta classe dell'istruzione primaria.

3.2. Il secondo percorso è quello obbligatorio per tutti, di responsabilità delle istituzioni del sistema educativo di istruzione. Se, come si diceva, la funzione dell'extra-scuola è più informativa, quella delle istituzioni del sistema educativo di istruzione si

riconosce per la sua caratura soprattutto critico/formativa. Serve scavare in maniera riflessiva su esperienze, conoscenze e abilità che non vanno mai apprese, né all'esterno, tanto meno all'interno della scuola, per imitazione esecutiva e in modo ripetitivo, ma sempre in modo attivo, relazionale e criticamente contestualizzato. In questo spirito, il percorso obbligatorio del sistema educativo di istruzione precisa i seguenti elementi:

- il numero delle ore annuali di lezione assicurate a tutti; nell'ipotesi che proponiamo alla discussione, 825 annuali (25 ore settimanali);
- la distinzione tra quota nazionale e locale di tale monte ore; nella nostra ipotesi, 20 ore settimanali (660 annuali) a quota nazionale e 5 (165 annuali) a quota locale (non senza aver precisato che, nella nostra ipotesi, la quota locale obbligatoria dei piani di studio è pensata non tanto come *aggiuntiva* rispetto a quella nazionale, bensì come *intensiva* rispetto ad essa: un approfondimento di quanto essa già contiene, con opportuni adattamenti alle realtà locali, piuttosto che un suo ampliamento);
- l'elenco delle discipline di insegnamento e delle attività (*stage* aziendali compresi) obbligatorie su tutto il territorio nazionale, con l'indicazione delle ore annuali riservate a ciascuna di esse. Elenco, cioè nome, delle discipline e delle attività che le istituzioni del sistema educativo di istruzione sono tenute ad insegnare e a svolgere. Non i *contenuti specifici* di tali discipline ed attività: i contenuti specifici da svolgere anno per anno, mese per mese in classe sono, infatti, determinati dai docenti sulla base del profilo e degli obiettivi specifici di apprendimento. L'elenco in questione è utile soprattutto ai fini della determinazione dell'organico funzionale di istituto con docenti dotati di determinate classi di abilitazione. Sul piano dell'organizzazione dell'insegnamento, ciò significa soprattutto due cose: che le discipline di studio e le attività di insegnamento non sono fini, ma *mezzi* del processo educativo di apprendimento; che ogni docente non è soltanto chiamato ad insegnare la disciplina o a svolgere l'attività che, sulla base dell'organico funzionale di istituto, gli è affidata, con il rischio di chiusure disciplinaristiche autoreferenziali, bensì è invitato a mettere a disposizione l'intero bagaglio delle proprie competenze professionali ed umane per realizzare *nel complesso* il profilo educativo, culturale e professionale terminale e gli obiettivi specifici di apprendimento dell'indirizzo di studi in cui presta il proprio servizio. A causa di questa seconda implicazione, è naturale, quindi, aspettarsi che un docente di italiano e storia o di matematica, per esempio, debba promuovere, se così si stabilisce nella programmazione didattica collegiale, anche sensibilità estetiche, conoscenze geografiche, riflessioni morali, abilità operative, atteggiamenti sociali, ecc. richiesti nel profilo educativo, culturale e professionale o contemplati negli obiettivi specifici di apprendimento, ancorché non riferibili, in senso stretto, né alla sua classe di abilitazione, né ad un'altra disciplina prevista in maniera formale nel piano degli studi. D'altra parte, non esiste una conoscenza o una abilità stabilita che sia riconducibile in maniera univoca e biunivoca ad una sola ed esclusiva dimensione disciplinare: ogni conoscenza e ogni abilità, anche la più semplice e la più nitidamente disciplinare, è sempre una complessità che si contestualizza in una serie di rimandi che giungono fino all'unità della cultura umana e che, dunque, mostrano sempre visibili segni di relazione con dimensioni non solo logico-formali (pluri e interdisciplinari), ma anche affettive, estetiche, etiche, sociali, tecniche, perfino religiose (se, come ha ammonito Bettelheim, non è nemmeno possibile insegnare le tecniche della lettura se chi le apprende non le inserisce in una più grande e generale motivazione alla propria salvezza);

- la definizione degli *standard* relativi alla qualità del servizio che deve essere assicurato da ogni istituzione scolastica (art. 8, D.P.R. 275/99, comma 1, punto *f*). Con l'espressione «*standard* relativi alla qualità del servizio», si devono intendere gli *standard di prestazione relativi al funzionamento della scuola e alle prestazioni dell'insegnamento*. In particolare, nella nostra ipotesi: l'offerta obbligatoria dei Laboratori, il tutorato per gli allievi, determinate prestazioni di insegnamento (per esempio: in nessuna scuola si insegna fisica senza la disponibilità del relativo laboratorio e senza che il docente lo utilizzi almeno una volta al mese). Lo scopo di queste disposizioni è permettere alla comunità sociale, alle famiglie e agli studenti di esercitare non soltanto il tradizionale diritto al mugugno, ma ben più corposi e non evanescenti servizi consacrati a veri e propri interessi legittimi da rivendicare, protetti dalla legge;
- gli «indirizzi generali circa la valutazione degli alunni e il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi» (art. 8, D.P.R. 275/99, comma 1, punto *g*), con conseguente determinazione (art. 10 dello stesso D.P.R.) dei «*nuovi modelli per le certificazioni*» che, nella nostra ipotesi, devono permettere a chiunque (allievo, genitore, comunità sociale) di capire: a) le capacità che, secondo la scuola, ogni allievo mostra di possedere; b) il grado delle conoscenze (sapere) e delle abilità (saper fare) acquisito dall'allievo; c) le competenze finali maturate dall'allievo; d) i crediti formativi maturati e come sono stati certificati. Costituiscono indirizzi generali per la valutazione degli allievi anche i seguenti aspetti sui debiti e sui crediti: ambedue devono indicare quali siano gli obiettivi specifici di apprendimento da recuperare o da abbuonare; il recupero del debito deve essere certificato da chi lo assegna, mentre l'abbuono riconosciuto e valutato da chi lo riceve; i comportamenti che siano indice di impegno, responsabilità, partecipazione, costanza, coerenza, ecc. vanno premiati e quelli di segno contrario sanzionati; il passaggio tra le classi interne dei bienni è indipendente dal numero di debiti assegnati nella seduta di scrutinio finale, la promozione al biennio successivo, però, è condizionata dal recupero di tutti i debiti accumulati nel biennio, salvo due, di cui uno anche relativo al comportamento; se alla fine del secondo anno del biennio lo studente ha recuperato i debiti dell'anno precedente, ma ne ha accumulati due diversi, può essere ammesso al biennio successivo con obbligo di recupero di tali debiti nel primo anno: nel caso in cui non riesca nel compito e in questo primo anno si aggiungano altri due debiti scatta la ripetenza.

3.3. Il terzo percorso disponibile per realizzare il profilo educativo, culturale e professionale terminale e gli obiettivi specifici di apprendimento di cui ai punti precedenti è quello facoltativo, da 0 a 300 ore annuali. Le scuole comprensive o le reti di scuole sono obbligate ad istituirlo nel territorio, ma gli allievi e le famiglie decidono se, quando, come e in quale scuola ne vogliono usufruire, anche tenendo conto di una negoziazione educativa da loro stipulata con i docenti dei figli. È il percorso che, in mancanza di meglio, abbiamo chiamato dei *Laboratori*: Informatica, Attività motorie e sportive, Attività espressive (musica, pittura, disegno, teatro, fotografia, cinema...), Lingue, Attività di progettazione (di artefatti manuali o simbolici, di interventi di azione sociale, di soluzioni produttive e gestionali, di *stage* aziendali, del proprio progetto di vita, professionale e no, ecc.), Recupero e sviluppo degli apprendimenti. «In mancanza di meglio», perché non vorremmo che si intendesse, con questo, che il percorso obbligatorio debba strutturarsi senza attività laboratoriali. Il contrario. Esse devono essere, invece, una costante di tutto l'insegnamento. Questi Laboratori facoltativi potranno essere impiegati anche per lo svolgimento del percorso obbligatorio. Inoltre, tale percorso obbligatorio potrà e dovrà, a seconda delle circostanze, anche preve-

dere altre tipologie laboratoriali aggiuntive (si pensi ai Laboratori scientifici di fisica, chimica, biologia, scienze della terra, o ai Laboratori geografici o storici, ecc.). Ciò che differenzia la parte laboratoriale ordinaria obbligatoria e quella tipica del percorso facoltativo è una duplice caratteristica.

La prima. Mentre il percorso obbligatorio si regge organizzativamente sulla dimensione dell'istituto e della classe, il percorso facoltativo si sposta sulla dimensione della rete territoriale e dei gruppi (di livello, di compito, di elezione). L'ottica è quella dell'ottimizzazione delle risorse e della loro specializzazione. Inutile predisporre due Laboratori di attività motorie o espressive in istituzioni scolastiche vicine (dell'istruzione primaria o secondaria poco importa), magari senza poter offrire il meglio in termini di risorse, competenza professionale dei docenti e servizi, quando invece è sufficiente che i ragazzi dell'una scuola vadano nell'altra per trovare organizzato un servizio di eccellenza competitiva. Ogni istituzione scolastica, fra l'altro, potrà, nella rete, sviluppare al meglio la propria identità e tradizione, coltivando più un aspetto che l'altro, e stipulando accordi di programma per la gestione flessibile del personale, indipendentemente dal fatto di appartenere ad un ordine e grado di scuola piuttosto che ad un altro.

Seconda caratteristica. Se il profilo educativo, culturale e professionale terminale dell'allievo e gli obiettivi specifici di apprendimento dettati a ritmo biennale per le componenti formative linguistico-letterarie, scientifico-matematiche e storico-sociali e a ritmo quadriennale per le altre sono vincoli di risultato inaggirabili per tutti gli allievi, è non meno vero che non tutti i ragazzi hanno bisogno dello stesso tempo e godono delle stesse opportunità familiari e ambientali per acquisirli. D'altra parte, molti allievi possono anche essere interessati a percorsi di eccellenza o ad un ampliamento delle proprie competenze. Infine, bisogna anche considerare che non tutti i ragazzi sviluppano nello stesso tempo motivazioni per le stesse attività di studio e di approfondimento. Avere a disposizione uno strumento flessibile come il percorso facoltativo aiuta le famiglie e la scuola a concretizzare la personalizzazione dei processi di apprendimento e di maturazione. Inutile sottolineare la grande responsabilità affidata, in questo modo, ai docenti e alle istituzioni scolastiche. Non solo devono sollecitare le famiglie, coinvolgendole con continuità nella comunicazione del grado di approssimazione con cui i figli si avvicinano, o meno, agli obiettivi specifici di apprendimento stabiliti, biennali o quadriennali che siano, ma devono negoziare con esse i modi migliori per programmare, nel tempo biennale o quadriennale, con reciproca soddisfazione e in piena affidabilità didattica, i percorsi formativi più adatti a ciascun ragazzo. Esiste, quindi, una parte del piano di studi che chiama fortemente in causa i ragazzi, i docenti, le famiglie, il territorio, e invita ciascuno di questi attori a confrontarsi al meglio possibile con l'autoorganizzazione, la responsabilità personale e la cooperazione formative.

Va segnalato, infine, che il percorso facoltativo, con i relativi Laboratori, può diventare anche un'occasione per una funzione imprenditiva delle istituzioni scolastiche, al servizio dell'educazione permanente e ricorrente, per gli adulti e per gli anziani. Niente impedisce, infatti, di immaginare che la scuola possa offrire a pagamento molti dei corsi e dei servizi che progetta per gruppi di allievi anche a chi, nella comunità locale, fosse eventualmente interessato. In questa maniera, fra l'altro, al di là delle dimensioni economiche del fenomeno, che rimarranno probabilmente sempre modeste, si avrebbe un rilevante incentivo a rendere sistematico il rapporto scuola-territorio e a radicare ogni istituzione scolastica nella comunità di appartenenza.

I piani di studio nel sistema della formazione. Tenendo conto della legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001 e, allo stesso tempo, avvalorando le specificità metodologiche e didattiche espresse della migliore tradizione della formazione professionale, dell'istruzione professionale e di quella parte ancora consistente di istruzione tecnica (un buon 50% di quella esistente) rivolta alla creazione di figure immediatamente professionali e spendibili sul mercato del lavoro, non si può immaginare che i piani di studio del sistema educativo di formazione siano semplicemente un calco di quelli ipotizzati per il sistema dell'istruzione. Tuttavia, se si vuole che le qualifiche e i diplomi secondari e superiori, a tempo pieno o in alternanza, siano corrispondenti a *standard* nazionali e, ancor più, si meritino, come è opportuno, il riconoscimento della normativa europea, si può congetturare che i piani di studio del sistema educativo di formazione possano essere così caratterizzati e articolati.

1. Identificazione del profilo educativo, culturale e professionale finale degli allievi, a cui devono mirare i corsi di qualifica e di diploma secondari e superiori. I tre aggettivi non sono di circostanza: educazione, cultura e professione sono elementi che non esistono da soli, ma che si inverano l'uno nell'altro. Tali profili, oltre che considerare le differenze esistenti nella durata e nella tipologia degli istituti di formazione, non possono non scaturire da una concertazione che vede coinvolte le Regioni, lo Stato, gli istituti stessi, il mondo del lavoro e delle professioni (comprese quelle dei docenti), le parti sociali. Per quelli della formazione superiore, va previsto il coinvolgimento obbligatorio anche delle università. Naturalmente, va preservata la spendibilità professionale della formazione.

Il profilo educativo, culturale e professionale terminale, come già nel caso degli istituti del sistema di istruzione, assicura l'unità di senso e di indirizzo degli obiettivi specifici di apprendimento previsti nei diversi piani di studio. Inoltre, fino a 18 anni, per tutta la formazione secondaria, il fatto che il profilo educativo, culturale e professionale designi (punto *m* del nuovo art. 117 della Costituzione) uno dei «diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale» e per i quali lo Stato è chiamato a determinare «i livelli essenziali delle prestazioni», implica non solo che obbedisca a *standard* nazionali ed europei predefiniti, ma che sia anche una verifica nazionale della corrispondenza finale tra i processi formativi di fatto attivati nei percorsi e il profilo educativo, culturale e professionale stesso. Diverso il caso della formazione superiore che non si rivolge a minori. Qui, la validità nazionale del profilo educativo, culturale e professionale, nelle sue fasi della progettazione e della verifica, va concertata e autonomamente stabilita dagli attori stessi di tale formazione (le istituzioni scolastiche, le università, il mondo del lavoro e le parti sociali, le Regioni).

2. Sembra comunque opportuno ricavare sempre dai profili gli *obiettivi specifici di apprendimento* che essi implicano. Per la formazione secondaria, la Repubblica (oramai «costituita da» e non più, come prima, «ripartita in» Comuni, Province, Città metropolitane, Regioni e Stato: art. 1 della legge n. 3 del 18 ottobre 2001, che riformula il comma 1 dell'art. 114 della Costituzione) li detterà, poi, tutti o in parte, a seconda delle determinazioni legislative che si prenderanno, alle istituzioni del sistema educativo di formazione come obbligatori sull'intero territorio nazionale. Potrà accadere che una fetta variabile degli obiettivi in questione sia nazionale e una fetta delegata, invece, alla progettualità locale. Tali obiettivi sono, comunque, raccolti per ogni biennio nel caso di percorsi di formazione quadriennale e, al fine di favorire la permeabilità tra sistema dell'istruzione e della formazione, alla fine dei primi due anni e alla fine del terzo anno per i corsi triennali di qualifica e del monoennio successivo di specializzazione per il diploma secondario. Sono dettati in unica soluzione, di seguito al profilo educativo,

culturale e professionale terminale, invece, per i corsi della formazione superiore, di qualunque durata essi siano.

Gli obiettivi specifici di apprendimento sono costituiti da *conoscenze* (di avvenimenti, di concetti, di leggi, di teorie, ecc.) e da *abilità* (disciplinari, interdisciplinari, transdisciplinari), definite ambedue in termini operativi e di prestazioni *standard*, da richiedere agli studenti. Gli istituti del sistema educativo di formazione, a partire da un'esplorazione delle *capacità* dei loro allievi, sono chiamati, per le prerogative dell'autonomia didattica, a trasformare questi obiettivi specifici di apprendimento prima in *obiettivi formativi* (art. 13 del D.P.R. 275/99), ovvero in compiti di apprendimento realmente significativi e accessibili ai ragazzi concreti che si hanno dinanzi, e dopo, alla fine delle attività educative e didattiche intraprese e programmate secondo autonome determinazioni di tempo e di spazio, in *competenze* degli allievi che è loro dovere certificare, coinvolgendo gli stessi soggetti che hanno contribuito a redigere il profilo educativo, culturale e professionale terminale e gli obiettivi specifici di apprendimento che contiene. Gli obiettivi specifici di apprendimento sono anche la base impiegata dal Servizio Nazionale per la Qualità del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione per definire le prove delle verifiche sistematiche dell'apprendimento condotte a livello nazionale.

Va indicato tra gli obiettivi specifici di apprendimento degli istituti del sistema educativo della formazione anche la circostanza di prevedere, almeno nel primo biennio della formazione secondaria, un elemento di attrazione e di ordinamento unitario degli obiettivi stessi. Elemento che varia, ovviamente, a seconda degli ambiti formativi e dei bienni e che, in ogni caso, nella prospettiva di favorire i passaggi, è opportuno identificare tenendo conto delle analoghe scelte condotte a livello di primi due anni del sistema di istruzione.

3. Allo scopo di realizzare il profilo educativo, culturale e professionale terminale e gli obiettivi specifici di apprendimento di cui ai punti precedenti, i piani di studio della formazione secondaria, al pari di quelli ipotizzati per l'istruzione secondaria, contemplano tre percorsi formativi che si devono integrare e far sempre interagire, sebbene con le opportune specificità.

3.1. Il primo è quello di responsabilità della famiglia, delle politiche sociali e ambientali. Con appositi incentivi, come si diceva, si tratta di creare le occasioni perché genitori, *mass media*, attori sociali, imprese, enti locali, centri culturali, imprenditori del tempo libero, ecc. possano diventare risorsa culturale ed educativa per gli allievi, e si facciano sempre più carico della loro maturazione.

3.2. Il secondo percorso è quello obbligatorio per tutti, di responsabilità delle istituzioni del sistema educativo di formazione secondaria. Esso indica:

- il numero delle ore annuali di lezione assicurate a tutti gli studenti (990 annuali);
- l'elenco delle discipline di insegnamento e delle attività (*stage* aziendali compresi) obbligatorie su tutto il territorio nazionale, con l'indicazione, data la peculiarità della formazione rispetto all'istruzione, peculiarità che esige un maggior adattamento alle realtà territoriali, delle *ore minime* da riservare a ciascuna di esse nell'arco della durata del percorso di formazione;
- la definizione degli *standard* relativi alla qualità del servizio che deve essere assicurato da ogni istituzione formativa;
- gli «indirizzi generali circa la valutazione degli alunni e il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi» così come sono stati indicati per gli istituti del sistema di istruzione.

3.3. Il terzo percorso disponibile per realizzare il profilo educativo, culturale e professionale terminale e gli obiettivi specifici di apprendimento di cui ai punti precedenti è quello facoltativo. Gli istituti del sistema educativo di formazione sono obbligati a mettere a disposizione di allievi e famiglie da 0 a 300 ore annuali di Laboratori che essi consumano se, quando, come e in quale istituto vogliono, in base alle loro necessità e in base alla negoziazione formativa stipulata con i docenti. Valgono anche per questi Laboratori le avvertenze già formulate per quelli relativi al sistema educativo di istruzione.

Una sottolineatura, comunque, merita quello relativo al Recupero e sviluppo degli apprendimenti, la cui funzione risulta strategica allo scopo di concretizzare ordinariamente il diritto non solo al recupero o allo sviluppo in discipline e attività previste nel piano di studi degli istituti di formazione, ma anche alla transizione reciproca tra il sistema educativo di istruzione e di formazione. Assume, quindi, una funzione strutturale molto più solida delle attuali «passerelle», già nel nome pregiudicate da un alone di precarietà.

Inutile sottolineare, infine, che, soprattutto nel sistema educativo di formazione, gli istituti possono esaltare la propria imprenditorialità, «vendendo» formazione al territorio, al mondo delle imprese e alla comunità sociale non solo con i Laboratori del percorso facoltativo, ma, forse, ancora di più, con quelli ordinari previsti nel percorso obbligatorio.

INIZIATIVE DI SOSTEGNO ALL'AZIONE DEI DOCENTI E DELLE SCUOLE

L'autonomia organizzativa, didattica, finanziaria e di ricerca e sviluppo inserita nel quadro riformatore che si è abbozzato impone alle istituzioni scolastiche e ai docenti numerose sfide professionali. Queste sfide è difficile che possano essere raccolte e vinte senza un adeguato e diffuso servizio di sostegno culturale e tecnico-professionale.

È prevedibile, ad esempio, che i piani di studio delle istituzioni del sistema educativo di istruzione e di formazione possano suscitare numerosi problemi applicativi. Sembrerebbe prudente, quindi, accompagnarne la messa a regime con apposite *Raccomandazioni*. Come annuncia il termine, si tratterebbe di consigli pedagogici e psicologici, di presentazione di modelli organizzativi, itinerari metodologici e didattici privi di valore normativo, ma che possono svolgere un positivo ruolo orientativo o, se non altro, di stimolo per la discussione e il confronto. Il Ministero dell'Istruzione e gli altri organi della Repubblica competenti per il sistema educativo di formazione mettono le *Raccomandazioni* a disposizione dei docenti e dell'amministrazione delle istituzioni scolastiche e formative per accompagnare al meglio possibile l'attività dei docenti e la responsabilità di tutti gli attori del processo educativo.

Un altro esempio di sfida professionale che non si può lasciare alle sole forze dei docenti e delle scuole riguarda la connessione, progettazione, programmazione, verifica, valutazione che i nuovi piani di studio esigono nel doppio ritmo biennale e quadriennale. Sia per le scuole che, incrociando i dati della valutazione esterna con quella interna, scoprono problemi didattici o strutturali che non riescono a risolvere, sia per i docenti che si sentono sopraffatti dalla complessità delle situazioni educative e didattiche che sono chiamati a progettare e a programmare, è necessario, perciò, predisporre iniziative di sostegno non episodiche, ma sistematiche e basate su alti, ancorché operativi, livelli di ricerca e di professionalità.

SCUOLA DELL'INFANZIA

Natura. La scuola dell'infanzia partecipa alla funzione critica generale del sistema educativo di istruzione e di formazione, non dissimulando, tra tutti gli altri strumenti di intervento a sua disposizione, la centralità della strategia del gioco. Nel gioco, i bambini, contemporaneamente, pensano, imparano, sentono, esprimono, producono, agiscono, progettano, si relazionano con gli altri, diventano autonomi, pregano. A partire dal gioco dei bambini, quindi, spontaneo e organizzato, la scuola può inaugurare il proprio percorso educativo fatto di riflessioni ed azioni intenzionali via via più coinvolgenti. Questo impedisce di adottare, in questa scuola, la logica molto strutturata dei piani di studio pensati per il sistema di istruzione, magari con tanto di quota nazionale e quota locale, ma ripropone, aggiornata, quella già da tempo attiva degli *Orientamenti per l'attività educativa*.

Il carattere allo stesso tempo spontaneo e volontario del gioco, inoltre, induce a difendere, sul piano istituzionale, il carattere facoltativo della scuola dell'infanzia: l'adesione alla sua offerta formativa deve restare spontanea e volontaria, contemporaneamente manifestazione di libertà e di responsabilità.

Poiché, tuttavia, non esiste, per il bambino, nulla di più serio dell'attività ludica, per lui è sempre una grande sfida sociale, morale e scientifica, si tratta di garantire questa stessa condizione di serietà sul piano dell'organizzazione complessiva della scuola dell'infanzia. Per questo, è necessario evitare che il processo educativo proposto dai 3 ai 6 anni possa risultare il frutto di improvvisazioni più o meno assistenziali e di interventi professionali non legittimati in maniera adeguata sul piano scientifico. Occorre, al contrario, che sia il risultato di solide esplorazioni culturali, psicologiche, pedagogiche e didattiche e di mirati interventi sociali (rapida generalizzazione della scuola dell'infanzia) che pongono al servizio dello sviluppo di tutti i bambini italiani un itinerario unitario e progressivo di attività capaci di fare sintesi tra individualità e socialità, libertà e autorità, informalità e organizzazione, cultura e natura, volontà e spontaneità.

Perché il credito formativo? La L. 30/2000 ha riconosciuto l'appartenenza di questa scuola al «sistema educativo di istruzione» (art. 1, c. 2). La frequenza di ben tre anni di scuola dell'infanzia, tuttavia, per questa legge, continua a non valere nulla ai fini «dell'obbligo scolastico che inizia al sesto anno e termina al quindicesimo» (art. 1, c. 3). Inoltre, tacendo sulla formazione iniziale dei docenti che vi insegnano ed interessandosi soltanto dei «titoli universitari e dei curricula richiesti per il reclutamento degli insegnanti della scuola di base» (art. 6, c. 8), ha finito per giustificare l'antico pregiudizio secondo il quale, per insegnare ai bambini, servono meno competenze culturali e professionali che per insegnare ai fanciulli e ai preadolescenti.

Con la proposta di considerare la frequenza del triennio della scuola dell'infanzia come un credito valido ai fini della soddisfazione del diritto/dovere all'istruzione e/o formazione necessaria per acquisire una qualifica entro il diciottesimo anno di età (art. 68, c. 1 della L. 144/99), si riescono a raggiungere cinque risultati che, per il GRL, non vanno sottovalutati:

- si contribuisce a superare l'obsoleto concetto di «obbligo scolastico» e ad accreditare il più completo ed inclusivo concetto di universale «diritto/dovere all'istruzione/formazione»;
- si inserisce a pieno titolo la scuola dell'infanzia nell'arco dell'istruzione/formazione obbligatoria e, quindi, nel sistema educativo di istruzione e di formazione pre-

disposto dalla Repubblica per il diritto alla massima crescita educativa possibile di tutti i minori;

- si introduce un antidoto alla deriva scolasticistica della scuola dell'infanzia perché, rimanendo unitariamente triennale, eviterebbe di introdurre l'obbligo dell'ultimo anno che, come è noto, avrebbe due effetti immediati: rompere la triennialità della scuola dell'infanzia e assorbire con ciò stesso l'ultimo anno nell'ottica della «primina»;
- si avvalorava il principio della prevalenza dei vincoli finali su quelli procedurali: infatti, acquisito che tutti i cittadini italiani non possono uscire dal sistema educativo di istruzione/formazione fino a 18 anni se non hanno ottenuto una qualifica, si autorizza chi, a 14 anni, in possesso della licenza media, volesse soltanto qualificarsi, senza diplomarsi, di poterlo fare a 17 anni (se segue corsi a tempo pieno e non in alternanza);
- infine, può contribuire a rafforzare il rifiuto di una formazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia gerarchicamente inferiore, nella durata e nella qualità, rispetto a quella prevista per i colleghi della scuola primaria e delle scuole successive.

Nel merito, poi, l'intenzione della proposta del credito formativo non è quella di scambiare i guadagni conoscitivi, affettivi, relazionali, morali, operativi, ecc. che la frequenza della scuola dell'infanzia permette a tutti i bambini e, in particolare, a quelli che si trovano in situazione di svantaggio con un qualsiasi accorciamento istituzionale del piano degli studi di istruzione primaria e secondaria di I grado e di formazione secondaria. La logica è un'altra. Si tratta di corroborare anche con un pubblico riconoscimento formale, appunto l'anno di credito formativo, il principio per il quale la frequenza della scuola dell'infanzia è un valore in sé per la crescita del bambino. Essa è un immediato compenso a se stessa proprio perché la seconda infanzia è una delle età più fertili della vita. Infatti, eventuali programmi di sviluppo delle capacità linguistiche, logiche, espressive, sociali, affettive, etiche, motorie della persona e, a maggior ragione, eventuali programmi compensativi per *deficit* di sviluppo accumulati in questi campi dai bambini per ragioni genetiche, neurofisiologiche o, peggio, familiari e sociali hanno tante più speranze di successo quanto più sono precoci e ben organizzati sul piano pedagogico. Dopo i cinque anni, a questo riguardo, tutto diventa più difficile e lento.

È vero, viste le altissime percentuali di frequenza della scuola dell'infanzia, si potrebbe obiettare che non serve il riconoscimento formale di un anno di credito nel percorso di istruzione/formazione necessario per l'acquisizione di una qualifica allo scopo di allargare tra le famiglie e nel corpo sociale le consapevolezze pedagogiche appena menzionate. Esse sono già opinione tutto sommato comune. La generalizzazione del servizio su tutto il territorio nazionale, così indispensabile per spostare le percentuali di frequenza dalla quasi totalità alla totalità dei bambini dai 3 ai 6 anni, potrebbe, del resto, essere promossa indipendentemente dal riconoscimento formale del credito.

Il ragionamento, tuttavia, se vero, è anche aristocratico. Quasi un respingere la sanzione positiva di un riconoscimento di legge per rivendicata autosufficienza morale. Non si vede, però, perché introdurre a pieno titolo la scuola dell'infanzia nel novero delle esperienze formative che possono definire il diritto di cittadinanza configurato dall'obbligo di istruzione/formazione stabilito dalla legge possa risultare problematico e compromettere il valore morale e pedagogico di questa scuola. Perché, poi, d'altra parte, sarebbe legittimo considerare spendibile ai fini del diritto/dovere delle attività formative di cui parla l'art. 68, c. 1 della L. 144/99 l'apprendistato dai 15 ai 18 anni e non una straordinaria esperienza triennale come quella della scuola dell'infan-

zia? Solo perché l'articolo in questione è il frutto di un accordo sul lavoro tra Governo e parti sociali?

Si potrebbe obiettare, sul mero piano della contabilità, in verità, che tre anni di frequenza della scuola dell'infanzia conterebbero come quella di un anno di scuola elementare o media o come tre di apprendistato. Dunque, al posto di avvalorarla, si confermerebbe una qualche forma di minorità per l'esperienza formativa condotta dai 3 ai 6 anni. Ma a parte il fatto che anche oggi, a legislazione invariata, per un quattordicenne che avesse concluso felicemente la terza media, poco meno di due anni di formazione professionale che dia una qualifica regionale gli permetterebbero di aver assolto l'obbligo formativo, e quindi se tre valeva uno per la scuola dell'infanzia qui ci troviamo ad aver assolto quattro di obbligo formativo (dai 14 ai 18) con meno di due, il problema, a maggior ragione per la scuola dell'infanzia, vista anche la storia da cui proviene, è più di qualità che di quantità.

Si tratta di riconoscere che un costume sociale positivo, quello già adottato senza nessun obbligo e nessun credito dall'87% delle famiglie italiane, merita di essere sostenuto e generalizzato anche con l'aiuto di una norma. Per una tradizione che, finora, ha spesso accoppiato il concetto di obbligo scolastico a quello di coscrizione obbligatoria, utilizzando la norma per modificare il costume, abbracciare il contrario non pare un messaggio sociale e culturale da sottovalutare.

Per la prima volta si affermerebbe, infatti, in maniera quasi plastica, il principio che vuole l'istruzione e la formazione delle persone non più un obbligo di legge che comina pene a chi lo viola, ma un diritto esercitato in libertà e gratuità, senza secondi fini, dai soggetti (tramite le famiglie); diritto che merita la sanzione positiva della legge per il suo significato sociale e politico, prima ancora che pedagogico. Se quest'inversione diventasse costume non solo a livello di scuola dell'infanzia, ma anche al livello dell'istruzione e della formazione successive, infatti, si realizzerebbe l'eccezionale condizione di una società civile nella quale le famiglie e i soggetti agirebbero per il bene comune individuale e collettivo in nome dell'autonomia, della libertà, della responsabilità e dell'autogoverno, e non più per la deterrenza più o meno persuasiva della legge.

Organizzazione. Anche nel nuovo contesto, l'impianto organizzativo della scuola dell'infanzia resterebbe quello attuale. Nessuna scimmiettatura scolasticistica. Così come sembra una contraddizione con lo spirito complessivo della scuola dell'infanzia facoltativa ragionare in termini di orario obbligatorio e orario aggiuntivo: meglio, forse, offrire alle famiglie un servizio oscillante tra le 1000 e le 1800 ore, articolate nell'arco dell'anno e della settimana come più servono alla risoluzione dei problemi educativi dei bambini (molte famiglie, soprattutto per il primo anno, preferiscono un inserimento morbido del figlio, e un orario giornaliero flessibile e leggero).

Al contrario, esistono buone ragioni per rendere più espliciti di adesso, anche in senso operativo, gli «avvertibili traguardi di sviluppo» del bambino a cui i docenti e le famiglie devono mirare entro il sesto anno d'età. Ciò permetterebbe un più chiaro patto educativo della scuola dell'infanzia non solo con le famiglie, ma anche con il territorio.

Inoltre, di incrementare sia le pratiche dell'autovalutazione della qualità educativa e didattica del percorso 3-6, sia quelle della valutazione esterna, in rapporto alle iniziative di controllo degli apprendimenti intraprese dal Servizio Nazionale per la Qualità del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione all'inizio della 1^a classe dell'istruzione primaria. Nella prospettiva della generalizzazione del servizio, infine, favorirebbe un avvio della scuola primaria che, in tutte le zone del Paese, poggi su livelli di ingresso di apprendimento e di maturazione più solidi ed estesi degli attuali.

Gli *Orientamenti per l'attività educativa* diventerebbero una delle *Raccomandazioni* attraverso le quali il Ministero accompagnerebbe l'introduzione della riforma e sosterebbe l'autonomia dei docenti e delle scuole.

ISTRUZIONE PRIMARIA

La distinzione tra istruzione primaria e secondaria si basa, da lungo tempo, su argomenti di epistemologia genetica. La prima si confronta con un'intelligenza ancora operativa, la seconda con un'intelligenza che ha raggiunto il traguardo del pensiero formale. La prima tratta con un fanciullo che, sul piano della maturazione affettiva, si trova in una fase, per così dire, di «latenza»; la seconda deve affrontare profonde e talvolta, per i soggetti, sconvolgenti, trasformazioni puberali. Si potrebbe continuare con altri tratti della medesima natura. Nonostante tutte le revisioni scientifiche subite da questo genere di argomenti, revisioni che ne hanno molto attenuato lo schematismo, risulta, però, tutto sommato, ancora impossibile sostenere che non siano convincenti. Vanno, quindi, considerati acquisiti.

Per ragioni che non è il caso di richiamare in questa sede, invece, è un fatto che si sono sempre più affievoliti, nell'opinione professionale comune, gli argomenti di epistemologia della conoscenza che giustificano una distinzione tra sapere primario e sapere secondario. È, dunque, soprattutto a questi che, nel presentare, seppur in breve, la natura dell'istruzione primaria e di quella secondaria faremo riferimento.

Natura. L'istruzione primaria aiuta gli allievi a rendere esplicite le conoscenze e le pratiche implicite assorbite dalle prassi familiari, ambientali e sociali in cui essi vivono. Parte, quindi, dall'esperienza vitale degli allievi, interna ed esterna, individuale e sociale; riflette su di essa, per scoprire, nel dialogo e nella reciproca discussione, se e quanto è costituita di credenze, certezze, abitudini, fantasie, pregiudizi, stati d'animo, automatismi, pratiche tacite o esperte, gusti, vizi e virtù. Ritorna, quindi, all'unità e alla totalità dell'esperienza vitale di ciascuno, riqualificandola e accrescendone, con una più forte consapevolezza critica, gli orizzonti di senso. Un maturare, quindi, insieme, come persone, in un ambiente, impadronendosi delle intenzionalità morali, culturali e sociali in esso sedimentate, delle produzioni di simboli che esprime e degli strumenti fondamentali, a partire dalla lettura/scrittura, dal calcolo logico-matematico e dalle regole di comportamento, necessari per accedere alle prime e alle seconde. Un costruire volontariamente il mondo di cui si fa esperienza in modo per lo più involontario, perché non si presta attenzione a ciò che si fa, a come lo si fa e perché.

In questo senso, l'istruzione primaria è il fondamento su cui si può innalzare l'edificio dell'istruzione e della formazione davvero secondarie. Nello stesso senso, non può essere fondata sulle discipline già formalizzate proprio perché si tratta di creare le condizioni logiche ed epistemologiche perché questa operazione sia resa successivamente possibile e diventi proficua.

Organizzazione. In questa fase dello sviluppo del processo riformatore, si reputa prudente confermare la durata quinquennale dell'istruzione primaria e il ruolo in essa svolto dai maestri.

Poiché si tratta di preparare il terreno ad un'organizzazione del sapere critico fondata sulle discipline, la scuola primaria presenta piani di studio che si aprono esplicitamente a queste ultime solo nell'ultimo anno. La circostanza giustifica la proposta di

articolare in maniera coordinata, unitaria e progressiva i piani di studio dell'istruzione primaria e dell'istruzione secondaria di I grado. Assume, perciò, un ruolo centrale la 5^a classe dell'istruzione primaria, per certi aspetti già primo anno di un'istruzione secondaria di I grado. Dalla 1^a classe dell'istruzione primaria alla 3^a classe dell'istruzione secondaria di I grado si può, quindi, procedere ad un'articolazione biennale degli obiettivi specifici di apprendimento e delle attività di insegnamento.

Nel primo biennio, con una forte attenzione alle diverse identità anche biografiche dei bambini e ai loro diversi stili di apprendimento, si consolida la padronanza strumentale dei processi linguistici, logico-matematici e di relazione con gli altri, il territorio e la società locale.

Nel secondo biennio, proprio grazie alla padronanza strumentale consolidata nel precedente, è possibile esplorare tutte le dimensioni simboliche della cultura di cui ciascuno fa memoria e nella quale agisce. Sé, gli altri che si incontrano, vicini e lontani, gli oggetti, la tecnica, l'arte, l'ambiente, la società, il mondo: tutti incontri che mandano l'eco di bisogni, richiedono risposte, stimolano rappresentazioni e narrazioni di un senso complessivo che bisogna imparare ad interpretare e con cui non si può fare a meno di interloquire. Si passa dalle idee e dalle teorie personali sulle cose, sulle persone e sul mondo, attraverso il confronto con le idee e teorie altrui, per giungere all'elaborazione di reti semantiche progressivamente più ampie e argomentabili, ormai nettamente indirizzate verso le formalizzazioni disciplinari.

All'ultimo anno si incontra, perciò, la realtà organizzata attraverso il punto di vista sintattico e semantico delle discipline di studio, ciascuna con un proprio oggetto formale, con un proprio metodo e linguaggio.

Gli obiettivi specifici di apprendimento linguistici, matematico-scientifici e relativi ai temi dell'identità storico-sociale sono articolati in bienni; quelli degli altri settori formativi richiesti dal profilo educativo, culturale e professionale terminale di alunno che si intende promuovere entro la fine della 3^a media, lingua straniera compresa, sono indicati per il primo quadriennio (e per la 3^a media).

La progettazione generale dei percorsi didattici e la programmazione specifica delle tappe che li devono contraddistinguere allievo per allievo, quindi, dovrà prevedere due velocità, ambedue negoziate con i genitori, anche tenendo conto dell'offerta formativa facoltativa dei Laboratori: una biennale e l'altra quadriennale. La velocità quadriennale può essere costante anno dopo anno, settimana dopo settimana, oppure subire accelerazioni ed espansioni modulari. I moduli intensivi si possono svolgere anche nei periodi di sospensione delle lezioni.

Grazie ai Laboratori e alla stretta collaborazione con le famiglie, l'istruzione primaria è anche la sede più adatta all'individuazione dei talenti artistici e musicali precoci. L'autenticazione e la coltivazione di tali dotazioni va condotta nell'orario facoltativo e, possibilmente, nel Laboratorio artistico o musicale più specializzato in proposito, disponibile sul territorio.

All'inizio della 1^a, 3^a e 5^a classe il Servizio Nazionale per la Qualità del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione, tra il 1° e il 10 settembre, sottopone agli allievi le prove di verifica sulle conoscenze e sulle abilità acquisite nel triennio (nel caso della scuola dell'infanzia) o nei bienni precedenti (nel caso dell'istruzione primaria). In 1^a classe si potranno adoperare strumenti misti: prove da sottoporre a bambini che non sanno ancora leggere e scrivere; schede di osservazione relative a conoscenze e abilità possedute dai bambini, compilate dai docenti.

I docenti utilizzeranno i risultati delle prove per progettare e programmare in maniera viepiù personalizzata e qualitativa l'itinerario didattico del biennio che si apre.

Fatto salvo il ruolo insostituibile dell'*équipe* pedagogica nei compiti di insegnamento, si conferma l'opportunità di identificare sempre, in ogni gruppo docente di classe, un docente coordinatore. Tale docente sarà anche temporalmente prevalente nel I biennio (21 ore di insegnamento frontale in una classe e 3 delle sue ore di servizio dedicate al coordinamento dell'*équipe* pedagogica della classe stessa, composta a volta a volta da qualche docente dei Laboratori oltre che, eventualmente, da quelli di religione cattolica e di sostegno). L'insegnamento frontale del docente coordinatore di una classe scenderà fino ad un minimo di 15 ore nel II biennio, per cui sarà affiancato da un altro docente, oltre che dai membri che insegneranno anche nei Laboratori, dai maestri di religione cattolica e sostegno; in 5^a istruzione primaria, infine, sempre coordinando ai fini dell'unità delle prestazioni didattiche di classe l'attività dei colleghi dei Laboratori, di religione e di sostegno, il docente coordinatore dividerà le 25 ore settimanali obbligatorie di insegnamento frontale con altri due colleghi (lingua; matematica e scienze; storia, geografia e studi sociali). Naturalmente, il docente che coordina nel primo biennio, potrà essere coordinato nel secondo e nel terzo, e viceversa. Saranno poi le scuole a decidere se e come chi comincia l'insegnamento nel primo biennio possa proseguire con la stessa classe fino alla 5^a e a trovare le formule organizzative e gestionali più adatte a garantire il principio della continuità didattica dei docenti e della progressiva diminuzione dell'orario frontale del docente coordinatore dalla 1^a alla 5^a classe.

Resta inteso, ovviamente, visto che il terzo biennio costituisce un'unità sul piano didattico, che il docente coordinatore della 5^a classe parteciperà alle sedute di progettazione, programmazione e valutazione intermedia e finale dei docenti della 1^a media, mentre il coordinatore designato di questi ultimi parteciperà alle sedute di progettazione, di programmazione e di valutazione intermedia e finale predisposte dai docenti della 5^a classe dell'istruzione primaria. Ciò perché è indispensabile che si crei una abitudine alla continuità non solo negli istituti comprensivi, ma anche nei rimanenti, e perché gli obiettivi specifici di apprendimento dettati per la fine della 1^a media devono essere distribuiti in maniera equilibrata, al servizio dell'apprendimento degli allievi, nell'arco del biennio.

DALL'ISTRUZIONE PRIMARIA ALL'ISTRUZIONE/FORMAZIONE SECONDARIA: SIGNIFICATO DI UNA TRANSIZIONE

Nell'istruzione primaria, i fanciulli partono da una concezione del mondo caratterizzata da presupposti ontologici molto forti e per lo più impliciti. Per questo sottratti a una effettiva possibilità di controllo critico. Rendere espliciti questi presupposti e riuscire a darne ragione nei loro limiti e nelle loro potenzialità intersoggettive è il compito progressivamente caratterizzante l'istruzione e la formazione secondarie e superiori.

Oltre la coincidenza tra la realtà e la sua descrizione. L'idea di fondo che caratterizza l'ontologia primaria è quella di una coincidenza tra la realtà e la nostra percezione di essa, tra la natura e la rappresentazione che noi ce ne facciamo. Ne consegue il convincimento che quella percezione e questa rappresentazione siano non solo non convenzionali, ma sostanzialmente non problematiche, in quanto sorrette da una sorta di isomorfismo tra la sensazione e la realtà esterna.

Passare da un'istruzione primaria a un'istruzione/formazione secondarie significa, anzitutto, rendersi conto che qualsiasi rappresentazione, anche quella iconica, non

comporta affatto una trascrizione completa e fedele dell'oggetto che si vuole rappresentare, bensì una selezione di certe qualità o scopi di esso.

Da questo punto di vista, l'immagine che, sulla base di una similarità «effettiva» ma anche «assegnata», trattiene talune proprietà dell'oggetto, diventa essa stessa *modello*. Se si intende, infatti, per modello un meccanismo esplicativo fondato su un uso regolato e controllato dell'analogia, allora è proprio l'immagine a funzionare da modello.

L'analogia fra immagine e oggetto c'è, ma è regolata e controllata. Tale normativa di controllo discende appunto da convenzioni, da proprietà «assegnate», che determinano il modo in cui l'uomo socializzato filtra i dati della realtà e costruisce immagini che, anche se non «ingenuamente» iconiche, tuttavia permettono ad altri uomini di maneggiare la stessa realtà.

All'interno di questo quadro di presa progressiva di distanza dal «naturalismo ingenuo», che caratterizza la concezione del mondo del bambino e del fanciullo, si inseriscono le considerazioni sulle distorsioni che si verificano quando il soggetto si concentra su uno stimolo dato. In linea generale, si può dire che ogni stimolo su cui ci si focalizza viene sopravvalutato. Ma poiché la sopravvalutazione di uno stimolo non può essere valutata in assoluto, occorre chiedere al soggetto di confrontare lo stimolo con un altro: la sopravvalutazione è sempre relativa. Le cause di questi effetti di centramento sono molteplici: lo stimolo fissato dallo sguardo viene proiettato nella parte più sensibile della retina, contraddistinta da una maggiore densità di cellule fotosensibili. Lo stimolo che deve essere confrontato con altri viene a trovarsi nella posizione privilegiata di «campione»: il tempo dedicato all'osservazione di uno stimolo può essere maggiore di quello dedicato a un altro, ecc. D'altro lato, esiste un fenomeno molto primitivo di amplificazione dei contrasti fra due stimoli: quello che sembra più grande, più importante, che viene percepito meglio perché più nitido, ecc., è sempre sopravvalutato rispetto all'altro. Gli effetti di centramento (o effetti di campo) sono quindi delle deformazioni fondamentali che il soggetto introduce nella sua percezione.

Partendo da queste premesse, passare da un'istruzione primaria ad un'istruzione/formazione secondaria significa cominciare a scandagliare le modalità attraverso le quali si è giunti, storicamente, a elaborare e a mettere a punto la descrizione scientifica del mondo, concentrando, in particolare, l'attenzione sul processo di *matematizzazione* degli oggetti fisici e sulla conseguente costituzione di un *modello* che letteralmente rimpiazza gli oggetti reali.

Il modello matematico s'impone, dunque, via via, come elemento di congiunzione, vero e proprio «interfaccia», tra la realtà cui si riferisce e la dimensione sperimentale. La complessità dei risultati ottenuti da questo modello rende necessaria una loro analisi in forma logicamente organizzata e una verifica alla luce delle prove sperimentali disponibili, analisi e verifica che possono a loro volta innescare un processo iterativo di modifica del modello, sino a quando i risultati ottenuti su una classe significativa di casi di studio non siano ritenuti soddisfacenti da chi ha posto il problema e lo deve risolvere.

Col costante incremento della complessità dei problemi da affrontare, che spesso richiedono di operare su un numero cospicuo di variabili, il ruolo dei modelli si rafforza e si amplia.

Siamo così di fronte a un processo che allunga progressivamente la catena di anelli che separano l'evento del mondo reale e quello della descrizione che ne viene offerta dalle teorie scientifiche e, a maggior ragione, ideologiche.

Consapevolezze della secondarietà. L'istruzione e la formazione secondarie devono riuscire, da un lato, a dar conto delle ragioni di questa separazione, dall'altro a evi-

denziare come non vi sia nessuna impotenza conoscitiva dietro di essa. Essa, al contrario, deve venire presentata come la progressiva e positiva assunzione di consapevolezza del fatto che la realtà è inesauribile perché, per quante facce si scoprono di essa, non è possibile coglierle tutte e, soprattutto, tutte insieme contemporaneamente. Collocarsi in modo critico nel mondo significa accorgersi di questa dinamica, sperimentarla e superare ogni residuo egocentrismo cognitivo di tipo infantile.

Quest'ultima notazione evidenzia un altro aspetto, che deve costituire un ulteriore elemento fondante della consapevolezza di chi transita da un atteggiamento conoscitivo primario ad uno secondario, e cioè il fatto che, proprio perché la realtà è inesauribile, essa si presenta inevitabilmente, agli occhi di chi la indaga, come un sistema fondamentalmente incompleto, e dunque «aperto», una collezione indistinta di eventi dai contorni labili e porosi, che può venire di volta in volta e provvisoriamente percepita e assunta come un «insieme conchiuso» di variabili soltanto in virtù di una specifica «decisione metodologica» da parte del soggetto conoscente. Per assumere questa decisione quest'ultimo deve selezionare quei tratti della realtà (oggetto di studio) che sono da lui considerati i più incisivi e pertinenti ai fini della migliore caratterizzazione di essa e collegarli tra loro attraverso una fitta rete di relazioni di connessione. In questo modo comincia a emergere una «forma», attraverso la quale si conferisce una specifica norma agli eventi e si dà ad essi una struttura. Ciò che ne può e ne deve emergere è la obbligata parzialità dei punti di vista che si è costretti ad assumere nei confronti della realtà medesima e la conseguente diversità dei metodi e dei linguaggi con cui tali punti di vista si possono costituire.

In questo senso, l'istruzione e la formazione secondarie servono per comprendere che non esiste *un* metodo valido in assoluto, ma ne esistono tanti quanti sono i punti di vista da cui ci poniamo per guardare i fatti e, soprattutto, le *condizioni* in cui ci troviamo nel guardarli. L'oggetto di studio che selezioniamo nella realtà e le condizioni in cui ci troviamo per e mentre lo studiamo implicano anche in maniera intuitiva la mobilitazione di metodi che non possono essere copia uno dell'altro.

Questa molteplicità di metodi e punti di vista va comunque inserita – ed è questa un'ulteriore consapevolezza che va sollecitata nel passaggio da una conoscenza primaria ad una secondaria –, in un quadro caratterizzato dal rimando della parte al tutto e del tutto alla parte, in cui cioè le prospettive parziali siano collegate e poste in relazione reciproca in un sistema integrato che non ambisca a presentarsi come loro sintesi, ma si preoccupi di chiarire e approfondire il ruolo e il significato dell'una anche sulla base dei nessi e dei raccordi con le altre. In questo senso l'istruzione secondaria deve essere orientata a comprendere non solo che ogni disciplina scientifica chiama interdisciplinarietà, ma anche che la più completa interdisciplinarietà domanda il salto transdisciplinare, il confronto con l'unità della cultura e con la sua totalità.

ISTRUZIONE SECONDARIA

L'istruzione mira al conoscere, abbiamo detto. L'istruzione secondaria al conoscere secondario, alle sue forme, ai suoi problemi. Storicamente questa forma di conoscenza si ritrova emblematicamente rappresentata nelle discipline di studio e nell'organizzazione del sapere da cui sono nate e che esse suggeriscono. È naturale, quindi, aspettarsi che nell'istruzione secondaria le discipline di studio giochino un ruolo fondamentale nella maturazione delle consapevolezze che ineriscono ad una conoscenza che da primaria è chiamata a farsi, per tutti i giovani, secondaria.

Istruzione secondaria di I grado Il cammino sistematico verso la scoperta della secondarietà delle discipline, dei loro oggetti di studio formali, dei loro metodi e dei loro linguaggi comincia, abbiamo visto, in 5^a istruzione primaria. Trova l'occasione di un primo bilancio orientativo in 3^a media.

L'insieme del piano di studi, perciò, deve consentire al preadolescente di incontrare le esperienze formative che lo introducono alla scoperta delle quattro consapevolezze prima ricordate e a tradurle in maturazione personale. Non è scopo dell'istruzione secondaria di I grado pretendere il passaggio dalla comprensione dei problemi anche epistemologici in discussione al loro giudizio. Già il comprenderli, tuttavia, implica forme di giudizio logico e morale che sarà poi cura del percorso secondario di II grado perfezionare e anche tecnicamente irrobustire, fino alla maturità.

Sul piano ordinamentale, l'istruzione secondaria di I grado resta triennale. La conferma degli otto anni tra istruzione primaria e secondaria di I grado consente, tra l'altro, di eliminare i problemi didattici e relazionali che sarebbero scaturiti dall'onda anomala provocata dal piano di fattibilità della L. 30/2000, di cui il Grafico n. 5 offre una rappresentazione. I professori insegnano dalla 1^a alla 3^a media.

Anche nella scuola media, come nella primaria, va formalizzata la responsabilità del docente coordinatore di classe, incaricato non solo, se della classe 1^a, di partecipare alle attività di programmazione/valutazione della 5^a elementare di riferimento, ma, in particolare, di garantire un adeguato tutorato agli allievi e alle famiglie in ordine alla composizione integrata dei percorsi obbligatori, facoltativi ed extrascolastici, utilizzabili per concretizzare il profilo educativo, culturale e professionale terminale e gli obiettivi specifici di apprendimento dettati per la 1^a e la 3^a media.

A livello di piani di studio, se la 1^a media è molto più collegata alla 5^a elementare, la 2^a e la 3^a media costituiscono un biennio orientativo. Il carattere orientativo è intrinseco allo studio delle discipline condotto nel percorso obbligatorio. Esso è, però, anche il portato delle attività interdisciplinari volte alla scoperta di sé (un sé che è sottoposto agli straordinari dinamismi delle trasformazioni sessuali, e che cambia stili di apprendimento, interessi, abitudini, sentimenti, immagine di sé) e, nondimeno, alla scoperta del mondo in generale (contatti, scambi, ecc.) e della produzione umana in particolare (visite ai diversi ambienti della produzione, dall'azienda familiare ed artigiana alla fabbrica; visita anche ai diversi ambienti della produzione intellettuale: laboratori di ricerca, università, scuole secondarie, biblioteche, musei didattici, ecc.). Queste attività possono essere amplificate nella loro efficacia con un impiego accorto del percorso facoltativo. A scelta delle famiglie e degli allievi, infatti, la scuola può dedicare una quota delle 300 ore annuali all'approfondimento parziale o totale di discipline che suscitano la curiosità degli allievi, e di esperienze di specifico interesse personale. Questi approfondimenti possono cambiare nell'arco del biennio terminale e quindi consentire una scelta responsabile e già, per certi aspetti, collaudata che il *portfolio* delle competenze dovrebbe registrare e sancire con adeguate documentazioni.

Le diverse esperienze ed i diversi percorsi compiuti nella scuola media, ancorché corrispondenti agli interessi e alle capacità degli allievi, non sono, in ogni caso, vincolanti circa il corso di studi successivo.

Continua, nei Laboratori facoltativi, la coltivazione e l'autenticazione dei talenti artistici e musicali, già avviate nell'istruzione primaria. A partire dai 10 anni, è anzi opportuno dare una maggiore sistematicità a questi percorsi. È il caso, perciò, di identificare nel profilo terminale dell'allievo di 14 anni e, soprattutto, nei conseguenti obiettivi specifici di apprendimento i vincoli a cui devono attenersi i corsi facoltativi che mirano ad uno sviluppo specifico di tali talenti musicali ed artistici. I corsi po-

tranno essere svolti dai Conservatori, dalle scuole medie presso le quali già attualmente tali corsi sono istituiti, da quelle che li istituiranno autonomamente, da scuole non statali accreditate, sulla base di convenzioni con le scuole del sistema educativo di istruzione.

Istruzione secondaria di II grado. La cultura è e deve essere, a questo livello, soprattutto, *giudizio*. Quindi, molto più che proposizione consapevole ma descrittiva di alcunché (non parliamo, poi, di mera ripetizione di nozioni); essa si fa riflessione critica su se stessa: cultura alla seconda potenza: metagiudizio, metacognizione, con risvolti su tutti gli aspetti della personalità. Bisogna essere capaci non solo di comprendere, ma anche di esplicitare le condizioni sotto le quali i giudizi espressi e le ipotesi e le teorie su cui si fondano si possono dichiarare in tutto e in che senso affidabili e certi; ovvero «scientifici», «intersoggettivi». Una continua esplorazione del perché delle cose, più che del loro come si presentano. Inoltre, bisogna che le consapevolezze sulla secondarietà del sapere si trasformino in atteggiamenti e in prese di posizione: in altre parole, in una personalità che, con e grazie ad esse, matura, si fa più saggia e prudente.

Questo processo conoscitivo, quando è condotto in maniera adeguata, richiede tempi di approfondimento non affrettati, una riflessione fatta di prove e controprove sistematiche, un dialogo continuo, una *topica* disciplinare che solo un'ispezione razionale vigile e instancabile riesce a trasformare in *logica* disciplinare. Del resto, l'adolescenza, quando è ben guidata e non è distratta da sollecitazioni caleidoscopiche, è un'età della vita molto adatta a questo cammino di interiorizzazione riflessiva.

In una scuola secondaria di II grado, si impone, perciò, ancor più che in quella di I grado una cospicua selezione delle prospettive disciplinari che alimentano la cultura presupposta dai profili terminali. Ciò non significa congedarsi dal dovere pedagogico di impostare, anche a questi livelli, un piano degli studi organico, unitario, educativamente attento a tutte le dimensioni della personalità, orientativo. Vuol dire soltanto che in una scuola nella quale si studia in modo progressivamente secondario un settore specifico della cultura si è chiamati a far rintracciare l'organicità, l'unitarietà, l'integralità educativa e l'orientatività dei saperi selezionati nel piano degli studi ad un livello più profondo rispetto a quello esperibile nell'istruzione precedente.

In un indirizzo di studi nel quale si scelga di esplorare in maniera «secondaria» lo specifico settore matematico-fisico-naturalistico della cultura generale, infatti, non si possono trascurare anche le componenti linguistico-letterarie, estetico-espressive, storico-filosofiche e tecnico-applicative che esso implica e presuppone. Senza di esse, d'altra parte, le stesse discipline matematico-fisico-naturalistiche non potrebbero costituirsi. Pretendere di assumere la cura teoretica di tutte queste componenti della cultura, per ciascuna analoga a quella delle discipline matematico-fisico-naturalistiche sembra, tuttavia, impossibile. Se non di diritto, di fatto. Avremmo piani di studio ed orari smisurati, impraticabili sul piano prima logistico che psicopedagogico.

La soluzione semmai è quella di scoprire le condizioni e le dimensioni linguistico-letterarie, estetico-espressive, storico-filosofiche e tecnico-applicative delle conoscenze matematico-fisico-naturalistiche che caratterizzano un particolare corso di studi secondario. Analogamente, in altri indirizzi di studio, unitarietà e onnicomprensività della cultura significano scoprire dimensioni e condizioni matematico-fisico-naturalistiche, estetico-espressive, storico-filosofiche e tecnico-applicative delle conoscenze linguistico-letterarie che si intendono approfondire. E così via, in una circolarità mai conclusa, per ciascun grande settore della cultura coinvolto dai profili terminali e dagli obiettivi specifici di apprendimento dei diversi licei.

Entrando in maggiori dettagli organizzativi, è utile rammentare che, alla fine della 3^a media, si è concluso il ciclo degli studi secondari di I grado con un esame. I licei sono quadriennali e i piani di studio si compongono di due cicli biennali tra loro progressivi e successivi. Il profilo educativo, culturale e professionale terminale designa uno studente che frequenta un corso di studi con finalità non immediatamente professionalizzanti, ma di cultura generale specifica. Il diploma consente di accedere, previo accertamento della preparazione da parte delle istituzioni riceventi, ai corsi universitari dell'istruzione superiore oppure ai corsi della formazione superiore.

Il *portfolio* delle competenze degli allievi documenta il consiglio orientativo rilasciato dalla scuola media, nonché, appunto, il complesso delle competenze acquisite dallo studente. In 1^a liceo, la messa a punto della progettazione e della programmazione didattica individualizzata del biennio che si apre è favorita anche dall'analisi dei risultati delle prove di verifica nazionali sulle conoscenze e sulle abilità richieste per il biennio precedente. Esse consentono anche un'analisi della corrispondenza tra certificazioni inserite nel *portfolio* e risultati oggettivi nelle prove riguardanti conoscenze e abilità.

I piani di studio, determinati con la procedura già indicata, si riferiscono, nella proposta del GRL, a otto licei: classico, linguistico, scientifico, tecnologico, economico, umanistico, musicale, artistico. Ogni istituzione scolastica può prevedere anche la coesistenza di più licei.

Per promuovere il profilo educativo, culturale e professionale terminale a cui si indirizza ciascun liceo e l'acquisizione degli obiettivi specifici di apprendimento, articolati in scansioni biennali per le dimensioni linguistico-letterarie, scientifico-tecnologico-matematiche e storico-filosofico-sociali e quadriennali per le rimanenti, il piano degli studi prevede l'utilizzazione dei percorsi obbligatorio, facoltativo ed extrascolastico.

Nel primo, se si accettano le valutazioni espresse finora, si potrebbe immaginare la disponibilità di professori abilitati ad insegnare, oltre che la religione cattolica prevista dal Concordato, lingua e letteratura italiana, matematica, scienze, filosofia, storia, lingua straniera, più, variabili a seconda dei licei, diritto ed economia (per il liceo economico), latino e greco (per il liceo classico), seconda e terza lingua e letteratura straniera (per il liceo linguistico), tecnologia e disegno (per il liceo tecnologico), storia dell'arte e storia della pedagogia (per il liceo umanistico), ecc. Resta, ad ogni modo, confermato il principio che alcuni aspetti educativi e culturali del profilo terminale, nonché un numero variabile di obiettivi specifici di apprendimento costituiscono un compito comunque obbligatorio di apprendimento per i ragazzi, indipendentemente dal fatto che siano previsti un docente e una disciplina specifici che li promuova nel solo percorso obbligatorio. In questo caso, con il tutorato del coordinatore di classe o di altra figura professionale approntata dall'organizzazione scolastica, ciascuno studente, sulla base di un bilancio delle proprie competenze, predispone un piano di studi personalizzato, usufruendo delle opportunità programmate e messe a disposizione dai docenti non solo per il percorso obbligatorio ma anche per gli altri due. Tipico il caso di conoscenze ed abilità informatiche, motorio-sportive, geografiche, artistiche o musicali che devono certamente essere di patrimonio comune: è impensabile immaginare che un giovane possa finire qualsiasi liceo senza che i professori lo abbiano sollecitato comunque a padroneggiarle, modulando in maniera accorta l'impiego dei tre percorsi.

I debiti e i crediti si assegnano a livello biennale per le dimensioni linguistico-letterarie, scientifico-tecnologico-matematiche e storico-filosofico-sociali, e a livello quadriennale per le rimanenti.

L'orario del percorso obbligatorio può passare da 25 a 33 ore nei licei artistico e musicale a causa della particolare natura del piano di studio che li deve caratterizzare.

FORMAZIONE SECONDARIA¹

Natura. Abbiamo già sottolineato come sia, più che controproducente, impossibile separare nettamente istruzione e formazione. Galilei, senza una bilancia e senza l'esperienza esperta degli operai dell'Arsenale veneziano, non avrebbe mai potuto avanzare, come ha fatto, nell'esplorazione delle leggi della meccanica. Allo stesso modo, non è possibile studiare la fisica quantistica senza un laboratorio con un sofisticato acceleratore di particelle. Scienza e tecnica non sono disgiungibili. L'una è distribuita nell'altra. Non per questo l'una è l'altra.

Conoscere, e agire, costruire e produrre per lo scopo principale di conoscere, infatti, non è la stessa cosa che conoscere per lo scopo principale di agire, costruire e produrre. Sono orientamenti che si intrecciano, ma che non si confondono.

L'istruzione, abbiamo detto, desidera soprattutto concentrarsi sul conoscere secondario: sul sapere. La formazione sul produrre che implica conoscenze altrettanto secondarie: sul fare sapendo sempre ciò che si fa e perché lo si deve fare in un modo piuttosto che in un altro. Qualche giovane è più attirato dalle dimensioni grammaticali e teoretiche del sapere; altri da quelle pragmatiche ed operative del sapere di cui ha bisogno qualsiasi fare umano. Qualcuno più dalla scienza, altri più dalla tecnica. Prendere atto di queste diversità aiuta a non affrontare la questione in maniera ideologica, ma rispettosa sia dei suoi aspetti educativi, sia di quelli epistemologici. Si tratta allora di affrontare senza i pregiudizi del passato il problema della formazione in generale e della formazione professionale in particolare.

Tra domanda ed offerta. L'attuale stagione di sviluppo economico vede la diffusione negli ambienti di lavoro di una pluralità di modelli organizzativi. Nelle imprese medio-grandi si nota prevalentemente il superamento del modello tayloristico, centrato sulla parcellizzazione delle mansioni, sostituito tendenzialmente da nuovi modelli organizzativi fondati sulla flessibilità e sulla polivalenza. Nelle imprese familiari con piccole e piccolissime dimensioni – la tipologia di impresa indubbiamente più diffusa nel nostro Paese – si presentano modelli diversi comprendenti l'artigianato fondato su mestieri, organizzazioni tayloristiche, modalità organizzative nuove ad alta intensità di competenza e di polivalenza. In generale, la domanda emergente dal mondo delle imprese considera indispensabile la competenza tecnica, ma punta ad aggiungere a questa un'area di nuovi saperi di tipo informatico, linguistico ed organizzativo. Oltre a ciò viene posta crescente attenzione nei confronti di una cultura del lavoro concepita, da un lato, come una forma di vera e propria istruzione scientifica e tecnologica e, dall'altro, come pedagogica dotazione individuale di capacità volte alla curiosità, all'autonomia, alla responsabilità, alla collaborazione cooperativa, alla creatività.

Occorre dare una risposta di qualità a queste domande, mentre, invece, nel complesso, il versante dell'offerta di percorsi di istruzione/formazione professionale non si è sviluppato, negli ultimi venti anni, in modo organico, e non ha potuto acquisire quei caratteri di consistenza e di rilevanza culturale, istituzionale e sociale che lo avrebbero accreditato come una alternativa di pari dignità rispetto ai percorsi di sola istruzione.

La legge che ha innalzato l'obbligo di istruzione e formazione fino ai 18 anni ha ulteriormente evidenziato, però, la necessità di riorganizzare e rilanciare, in termini strategici, l'offerta di percorsi di istruzione/formazione dotati di un impianto strutturale che assicuri loro stabilità, gradualità, continuità, apertura verso la formazione superiore e continua.

1. Per la redazione di questo paragrafo ci si è avvalsi del contributo di un documento dell'ISFOL.

In tale quadro, i percorsi di formazione secondaria, proprio perché ispirati da una solida sensibilità pedagogica e culturale, dovranno presentare una duplice finalità: la prima adattiva, ovvero rispondere alla domanda di professionalità che emerge dal mercato del lavoro; la seconda innovativa, ovvero creare le condizioni per modificare forme e contenuti delle professionalità esistenti, anticipando bisogni e dinamiche economiche e sociali ancora incoative.

La prospettiva che se ne ricava indica la necessità di consentire al minore di maturare, tramite l'incontro con conoscenze scientifiche ed abilità tecniche ben strutturate, competenze stabili e profonde che lo rendano autonomo anche dinanzi alle sfide conoscitive e professionali più inedite. Inoltre, di collocare questo processo in una dimensione educativa e sociale generale attenta ai diritti soggettivi ed irrinunciabili del cittadino, in particolare alla cittadinanza, all'orientamento di sé e al proprio progetto di vita, alle competenze comunicative e relazionali.

Le aree professionali. Se atteggiamento interdisciplinare, attività di laboratorio, *stage* e attività pratiche sono risorse metodologiche importanti per il sistema di istruzione secondaria, lo sono ancora di più per il sistema della formazione secondaria. Non meno importante il Laboratorio di Recupero e sviluppo degli apprendimenti, finalizzato alla realizzazione di azioni personalizzate di compensazione e riequilibrio culturale, con particolare riguardo alle capacità linguistiche e logico-matematiche. L'ultimo anno dovrebbe essere destinato in prevalenza alle attività formative legate alla spendibilità del titolo nel mercato del lavoro.

Sulla base di queste premesse, e tenuto conto dei licei previsti per il sistema dell'istruzione, vanno identificate le aree professionali con le quali confrontarsi per redigere i profili educativi, culturali e professionali terminali a cui debbono mirare gli istituti della formazione secondaria. La costruzione delle aree costituisce un passaggio importante, sia in relazione alla identificazione dei fabbisogni espressi dal mondo del lavoro, sia ai fini della successiva definizione dei piani di studio; infatti, da un lato, è poco produttivo formarsi in un'area professionale obsoleta e non più in grado di interpretare dinamiche reali del mondo economico; dall'altro lato, la coerenza nella progettazione di percorsi formativi a forte modularità è assicurata dalla pertinenza e dalla significatività delle aree professionali di riferimento, funzionale alla progressione qualifica, diploma secondario, diploma superiore.

Considerata l'esigenza di assicurare il collegamento del sistema formativo con il mondo produttivo, per la definizione specifica delle aree professionali è necessario partire dall'esame di alcune tra le principali classificazioni delle attività economiche. In particolare sono state esaminate la classificazione ATECO '91 elaborata dall'ISTAT e basata sulla classificazione comunitaria revisionata², la classificazione del CNEL, che raccoglie tutti i contratti nazionali di lavoro, la classificazione messa a punto dall'ISFOL per il Repertorio delle Professioni, la classificazione utilizzata nell'ambito dell'indagine sui fabbisogni dell'OBN, i settori individuati per la definizione dei contenuti formativi professionalizzanti per gli apprendisti.

Dal confronto fra le diverse classificazioni è stata elaborata una proposta che identifica l'opportunità di prevedere istituti della formazione secondaria nelle seguenti aree:

2. Si tratta della classificazione NACE Rev. 1 elaborata da un gruppo di lavoro costituito da rappresentanti dell'EUROSTAT e degli Stati membri, pubblicata su GUCE L 293 del 24 ottobre 1990 in allegato al Regolamento CEE n. 3037/90.

- agricola/ambientale;
- tessile/sistema moda;
- grafica/multimediale;
- chimica e biologica;
- meccanica;
- elettrica-elettronica-informatica³;
- edile e del territorio⁴;
- turistica-alberghiera;
- aziendale-amministrativa⁵;
- sociale/sanitaria.

Accanto a queste aree principali, permane la necessità di salvaguardare la presenza della formazione professionale in altri settori che hanno una consistenza – e quindi esprimono una domanda di professionalità – poco significativa a livello nazionale, ma che possono rappresentare una voce importante in alcune economie locali (in particolare si fa riferimento alla produzione artistico-artigianale).

All'interno di ogni area saranno possibili una pluralità di percorsi gradualmente e flessibili per rispondere a bisogni molto articolati sul territorio:

- da parte dei giovani, che richiedono una offerta formativa differenziata, in grado di rispondere a stili di apprendimento molto diversi, che se non adeguatamente sostenuti producono disorientamento, demotivazione ed abbandono: in ogni caso nessun percorso deve costituire un vicolo cieco, in quanto ogni percorso, anche quello più specificamente rivolto al mondo del lavoro, prevede sia passaggi in orizzontale, sia la prosecuzione verso l'alto, automatica o sostenuta con moduli integrativi; pertanto i giovani, anche dopo aver scelto un percorso più o meno professionalizzante, avranno la possibilità di riconsiderare le loro scelte e dunque di proseguire nel percorso formativo, se interessati ad avere una specializzazione più robusta, oppure ad uscire dopo il conseguimento del titolo di studio, se interessati ad entrare subito nel mondo del lavoro;
- da parte del mondo produttivo, che richiede ai diversi livelli di professionalità (di base, intermedia e superiore) sia figure polivalenti, in grado dunque di inserirsi in organizzazioni più complesse e che richiedono un elevato grado di flessibilità, sia figure più specialistiche, in grado di inserirsi velocemente in realtà produttive medio-piccole, che richiedono competenze più marcate dal punto di vista operativo; questa offerta risponde dunque ad una realtà produttiva, come quella italiana, che evidenzia una grande differenziazione di bisogni.

Questa pluralità di percorsi dovrebbe trovare sede all'interno dello stesso istituto che dovrebbe avere dunque una forte connotazione settoriale, piuttosto che trasversale come avviene oggi. Pertanto all'interno dello stesso istituto i giovani dovranno poter avere accesso all'intera gamma delle proposte formative dell'area di riferimento, dai percorsi rivolti alla qualifica fino a quelli del diploma superiore.

-
3. L'informatica pone il problema della definizione di una propria area specifica che, mentre risulta trasversale e necessaria ormai in tutte le aree produttive e di servizi, nello stesso tempo evidenzia all'interno del mercato del lavoro figure professionali specifiche; tale contrapposizione è risolvibile solo con la definizione e differenziazione delle competenze informatiche per livelli di professionalità acquisite non identificabili in un'area omogenea per tutti i livelli di formazione previsti.
 4. Comprende le figure professionali del settore legno.
 5. Quest'area comprende anche alcune professioni tipiche del commercio (addetti alle vendite, ecc.).

Tipologie dei percorsi. All'interno di ogni area sono previste differenti tipologie di percorso formativo:

- *percorsi triennali mirati* (3 anni; 1 + 3 anni se frequentato in alternanza scuola-lavoro) che portano al conseguimento di una qualifica professionale che rende possibile un inserimento nel mondo del lavoro senza ulteriori fasi di formazione; dal percorso mirato si può proseguire successivamente in modo diretto al percorso di specializzazione corrispondente, mentre per proseguire negli altri percorsi è necessario frequentare un modulo integrativo; si tratta di percorsi che si dovranno intrecciare fortemente con il contesto locale e nei quali dovranno trovare maggiormente espressione le specificità regionali;
- *percorsi triennali polivalenti* (3 anni), che portano al conseguimento di una qualifica professionale a banda più larga; dal percorso di formazione polivalente si può accedere a tutti i percorsi di specializzazione previsti nel settore ed al quarto anno del percorso di diploma tecnico frequentando un modulo integrativo;
- *percorsi annuali di specializzazione* (1 anno a tempo pieno dopo la qualifica; 2 anni se condotti in alternanza scuola-lavoro) che permettono di conseguire il titolo di specialista nel settore già approfondito con la qualifica e che hanno lo stesso valore del diploma; con questo titolo è possibile, oltre che l'uscita nel mondo del lavoro, proseguire nei percorsi corrispondenti della formazione superiore;
- *percorsi quadriennali di tecnico polivalente* (2 anni + 2), che portano al conseguimento del diploma; con questo diploma è possibile, oltre che l'uscita nel mondo del lavoro, proseguire nei percorsi corrispondenti (con una banda più larga) della formazione superiore; l'accentuata polivalenza di questo percorso rende tuttavia fortemente consigliabili momenti ulteriori di professionalizzazione per il completamento della preparazione.

All'interno di un sistema così articolato e che prevede dunque ampi margini di flessibilità una continuità maggiore dovrà essere sviluppata tra i percorsi quadriennali per il diploma ed i percorsi di formazione superiore. Infine, tutti i percorsi che portano ad una qualifica più professionalizzante potranno essere svolti in alternanza scuola-lavoro, sia pure prevedendo una maggiore durata del percorso.

Un'esemplificazione. Nel quadro seguente si può trovare, per i settori meccanico e grafico/multimediale, una esemplificazione di questi percorsi e delle relative figure professionali.

Tabella Aree e figure professionali	
Area	Figure professionali
1. Agricola/Ambientale	
2. Tessile/Sistema moda	
3. Grafica/Multimediale	Qualifica di base mirata (3 anni; 1 + 3 in Apprendistato): <ul style="list-style-type: none"> - Addetto alla progettazione grafica (con conoscenze del ciclo e dei prodotti grafici). - Addetto alla pre stampa (con capacità di effettuare scansioni e ritocco delle immagini, impaginazione, creazione di elementi extra-testo, impostazione elettronica del foglio di macchina).

- Addetto alla stampa e post-stampa (con capacità di effettuare il set-up della macchina da stampa, la stampa e l'allestimento dello stampato, incluso la piega, il taglio e la confezione).
- Addetto alla grafica web e multimediale (con capacità di progettare e sviluppare pagine web e CD multimediali).

Qualifica di base polivalente (3 anni):

- Operatore grafico tecnico (con conoscenze grafico-estetiche).
- Operatore grafico creativo (con conoscenze del ciclo).

Specializzazione (1 anno dopo la qualifica; 2 in Apprendistato):

- Specialista di processo grafico (standard, reti e flussi di lavoro).
- Specialista in stampa digitale.
- Specialista in tecniche di stampa offset.
- Specialista in progettazione multimediale.
- Specialista della realizzazione delle interfacce dei siti web.

Diploma (2 + 2 anni):

- Tecnico grafico polivalente.

Qualifica superiore (1-3 anni dopo il diploma):

- Tecnico di gestione e pianificazione (persona per l'ufficio tecnico) (1 anno).
- Tecnico di processo e di produzione (assistente al Direttore di produzione) (2 anni).
- Tecnico di produzione di cross-media (1 anno).
- Tecnico di produzione, stampabilità e lavorabilità della carta (1 anno).

4. Chimica e biologica

5. Meccanica

Qualifica di base mirata (3 anni; 1 + 3 in Apprendistato):

- Addetto agli impianti metallurgici e meccanici (Comprende figure quali: addetto conduzione impianti, addetto impianti sistemi automatizzati, colatore, fonditore, laminatore, verniciatore, stampatore, carpentiere in ferro, saldatore).
- Addetto alle macchine utensili (Comprende figure quali: addetto macchine attrezzate, fresatore, tornitore, addetto macchine a controllo numerico).
- Montatore-installatore meccanico (Comprende figure quali: riparatore, tubista, tubista impianti termosantari e di condizionamento, montatore macchinario, manutentore meccanico, costruttore su banco, costruttore su macchine, manutentore meccanico, installatore impianti, attrezzista, attrezzatore di macchine).
- Addetto alla manutenzione mezzi di trasporto (Comprende figure quali: elettrauto, autoriparatore, carrozziere, gommista).

Qualifica di base polivalente (3 anni):

- Operatore meccanico.
- Operatore termico.

Specializzazione (1 anno dopo la qualifica; 2 in Apprendistato):

- Specialista in impianti metallurgici e meccanici (con differenziazioni interne a seconda della specialità).
- Specialista in macchine utensili (con differenziazioni interne a seconda della specialità).
- Specialista in installazione impianti (con differenziazioni interne a seconda della specialità).
- Specialista in manutenzione mezzi di trasporto (con differenziazioni interne a seconda della specialità).

	Diploma (2 anni + 2): Tecnico meccanico polivalente. Qualifica superiore (1-3 anni dopo il diploma): - Tecnico di gestione (1-2 anni). - Tecnico di controllo (1-2 anni). - Tecnico di progettazione (1-2 anni). - Perito meccanico (progettazione-produzione-manutenzione impianti meccanici e metallurgici) (3 anni). - Perito termotecnico (progettazione-realizzazione e manutenzione di impianti fluidodinamici/ termici) (3 anni).
6. Elettrica-Elettronica- Informatica	
7. Edile e del territorio	
8. Turistica-Alberghiera	
9. Aziendale-Amministrativa	
10. Sociale/sanitaria	

FORMAZIONE SECONDARIA IN ALTERNANZA

Come la formazione secondaria a tempo pieno, anche quella in alternanza scuola-lavoro mira a far incontrare la domanda di personale qualificato, di tecnici e quadri aziendali espressa dalle imprese italiane con le attitudini e gli interessi dei giovani e con i progetti di vita che essi elaborano in quanto singoli e in quanto cittadini.

Si prefigge quattro fondamentali obiettivi: rispondere ai bisogni educativi e di crescita delle conoscenze/abilità di quei giovani che desiderano incontrare al più presto il mondo del lavoro; ampliare l'occupazione giovanile attraverso politiche mirate di rimodulazione dei salari in funzione di una offerta formativa di qualità; finanziare l'occupabilità e la formazione in azienda per i giovani in obbligo formativo, ma anche per i lavoratori in generale; avviare una politica autonoma di sostegno all'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro.

È pensata, quindi, per coinvolgere chi, dopo aver frequentato il primo anno di corsi di qualifica o di diploma secondari, si accorge di maturare i propri processi di apprendimento fino al diciottesimo anno più in un'esperienza lavorativa concreta che nel lavoro d'aula; i *drop out* scolastici, per portarli comunque ad una qualifica; i giovani già qualificati che colgono l'occasione per crescere professionalmente; i giovani con diploma di istruzione secondaria che possono puntare, attraverso il lavoro, a diventare quadri e tecnici di qualità (recuperando anche eventuali abbandoni dei corsi di studi universitari).

Date le sue caratteristiche, tuttavia, è rivolta anche al mondo dei lavoratori adulti e può diventare una struttura formativa generale del sistema del lavoro e delle professioni.

I titoli conseguiti attraverso l'alternanza scuola-lavoro sono identici a quelli acquisiti nei percorsi d'aula a tempo pieno. Si caratterizza come canale aperto, come terzo percorso (cfr. lo schema di sintesi iniziale, più l'apposita ripresa del segmento sull'alternanza), che coniugando lavoro e formazione, ogni volta con un anno ordinario in più rispetto agli analoghi percorsi della formazione secondaria, consente di accedere a

tutti i livelli, sia nella direzione delle lauree tecniche ed economiche sia verso i diplomi della formazione superiore. Dopo ogni blocco, percorso in modo compiuto, il giovane può decidere di ritornare alla formazione a tempo pieno.

Per poter svolgere una funzione qualitativa e non soltanto suppletiva ed emergenziale, deve contare, in prospettiva, su una programmazione di almeno 400 ore formative annue esterne all'azienda (incontri, seminari, lezioni, analisi di casi, ecc.) e su 360 ore di apprendimento pilotato piuttosto che di produzione in azienda, ambedue raccordate da un unico progetto formativo che si colleghi alle tipologie di lavoro effettivamente praticato nell'azienda coinvolta.

L'azienda si struttura come ambiente formativo (*tutor*, simulazioni, aggiornamento tecnologico delle macchine in uso). Sviluppando i primi segnali peraltro già contenuti nel Libro Bianco, bisogna, quindi, ipotizzare l'adozione di appositi incentivi per le aziende disponibili a praticare questo genere di esperienza. Gli imprenditori più lungimiranti non dovrebbero, del resto, restare insensibili a queste prospettive, perché la formazione del tutore aziendale e la progettazione dell'ambiente di lavoro come ambiente formativo, oltre che investimento per la formazione continua dei propri lavoratori, costituisce un arricchimento del sapere organizzativo comunque disponibile in azienda, utilizzabile per la ricerca e l'innovazione delle metodologie di produzione. Proprio quanto serve in un Paese come il nostro, dove, contro una media europea di 5,3, si registra il deposito soltanto di 1,2 brevetti tecnologici ogni 10.000 abitanti, e dove, addirittura, per mancanza di adeguata formazione, tra il 1993 e il 1999 non si è riusciti ad aumentare di oltre il 25% nemmeno il consumo di brevetti importati dall'estero, contro una media OCSE che sfiora il 68% (in Spagna, ad esempio, l'aumento è stato del 78,4%).

Natale Cappellaro era un giovane operaio dell'Olivetti che, nel dopoguerra, progettò le nuove macchine da calcolo che fecero la fortuna dell'azienda eporediese. Quel modesto e marginale collaboratore fu poi fatto ingegnere *honoris causa*, divenne direttore generale dell'azienda e gli ingegneri nuovi assunti, 110 e lode all'allora inarrivabile Politecnico di Torino, facevano a gara per lavorare gomito a gomito con lui. In piccolo, questa vicenda si ripeté, nel dopoguerra, in molti laboratori artigianali e in moltissime officine. Un fervore progettuale, una gara per la ricerca di creative soluzioni tecnologiche e imprenditoriali, condotta nelle aziende, che fece la fortuna dell'Italia e del suo sviluppo. Difficile che si possa ripetere una stagione di questo genere senza restituire alla formazione in alternanza la centralità che merita, sia nei processi educativi, sia in quelli produttivi. Il percorso formativo in alternanza relativo all'assolvimento completo del diritto-dovere di istruzione/formazione fino a 18 anni non dovrebbe essere un contratto di lavoro a causa mista e non dovrebbe nemmeno sostituire, né assorbire, il percorso formativo esistente, già normato, dell'apprendistato. Costituisce un arricchimento dei percorsi formativi disponibili.

L'ACCESSO ALL'ISTRUZIONE E ALLA FORMAZIONE SUPERIORE: LE ATTIVITÀ PROPEDEUTICHE

L'art. 6, c. 1 del D.M. 509/99 statuisce che «i regolamenti didattici di ateneo» richiedono a chi desidera iscriversi ai corsi universitari «il possesso o l'acquisizione di un'adeguata preparazione iniziale». «A tale fine – continua la norma – gli stessi regolamenti didattici definiscono le conoscenze richieste per l'accesso e ne determinano, ove necessario, le modalità di verifica, anche a conclusione di attività formative propedeutiche, svolte eventualmente in collaborazione con istituti di istruzione secondaria superiore».

I compiti delle università. Secondo la norma attuale, quindi, una norma purtroppo spesso aggirata nella sostanza, prima di immatricolare uno studente ogni università è tenuta a prefigurare quattro precisi adempimenti.

Anzitutto, stabilire per i diversi corsi di laurea le conoscenze (sapere) e le abilità (saper fare) d'accesso. Non si può abbassare il livello qualitativo dei corsi superiori. Ogni docente universitario deve poter cominciare il suo insegnamento nel primo semestre sicuro di trovarsi dinanzi a studenti che hanno tutti gli strumenti intellettuali e conoscitivi per seguirlo e contribuire attivamente allo svolgimento delle lezioni.

In secondo luogo, verificare se chi chiede l'immatricolazione possiede davvero la preparazione iniziale necessaria per frequentare i corsi universitari in maniera proficua, ovvero se padroneggia le conoscenze e le abilità stabilite per l'accesso. L'accertamento, come si può intuire, ha natura diversa da quello che si compie con gli esami di Stato. In questo secondo caso, lo scopo è di registrare la congruenza tra il progetto formativo elaborato negli ultimi tre anni, e soprattutto nell'ultimo anno di secondaria, e i risultati ottenuti dallo studente a riguardo di tale progetto complessivo. La causa finale dell'operazione è sommativa. Nel caso dell'accertamento per accedere ai corsi universitari, invece, la causa finale è diagnostica, da un lato, e orientativa e perfino predittiva, dall'altro. La posta in gioco è responsabilmente sapere e far sapere se un giovane ha la preparazione adatta a cominciare con ragionevoli speranze di successo quel corso di laurea, con quelle caratteristiche specifiche.

In terzo luogo, obbligare chi non possedesse la preparazione iniziale ritenuta necessaria a frequentare «attività formative propedeutiche, svolte eventualmente in collaborazione con istituti di istruzione secondaria superiore». Naturale che si tratti di attività di recupero che hanno lo scopo di riallineare la preparazione dello studente ai livelli qualitativi richiesti per l'accesso.

Infine, verificare se le attività propedeutiche in questione abbiano sortito gli effetti sperati; in caso contrario, indicare «specifici obblighi formativi aggiuntivi da soddisfare nel primo anno di corso». Tali obblighi possono includere la partecipazione degli studenti ad attività di studio o di laboratorio appositamente studiate per la miglior partecipazione possibile ad alcuni corsi universitari di base, e sono aggiuntivi alle normali attività previste nel piano degli studi. In questo senso, non riconoscibili come credito universitario. Va sottolineato che «tali obblighi formativi aggiuntivi sono assegnati anche agli studenti dei corsi di laurea ad accesso programmato che siano stati ammessi ai corsi con una votazione inferiore ad una prefissata votazione minima». Insomma, poiché spesso capita che per alcuni corsi a numero programmato siano disponibili più posti di candidati, per cui essi risultano tutti ammessi, non è detto che l'ammissione li sollevi dall'obbligo di assolvere il debito di alcuni moduli formativi aggiuntivi da soddisfare nel primo anno di corso.

Il coinvolgimento obbligato dell'istruzione e della formazione secondarie. Diagnostici, sommativi o formativi è difficile, comunque, che si possa immaginare sia accertamenti della «preparazione iniziale» a finalità proattiva/predittiva, sia accertamenti dei risultati ottenuti con la frequenza delle attività propedeutiche che siano sbrigativi o rituali. La docimologia ha insegnato a diffidare delle strumentazioni o troppo semplici e parziali (tipo i tradizionali *test*, oppure il rimandare alle votazioni ottenute agli esami di Stato) o troppo complesse e globali (per esempio, i tradizionali «temi», oppure i colloqui). La via preferita è quella di un'accorta modulazione degli strumenti valutativi disponibili, inseriti in un unitario sviluppo narrativo.

Non si può immaginare che un servizio di questa natura, così delicato e impegnativo, che richiede anche uno specifico *know how* tecnico-didattico, possa essere escluso.

sivamente affidato alle strutture universitarie. Non si può per motivi pragmatici (le università sono già caricate di compiti e funzioni che non riescono a svolgere) e non si può per motivi intrinseci (il principio della continuità adottato come uno dei principi organizzatori della complessiva proposta di revisione della L. 30/2000 impone un coinvolgimento anche dei percorsi di istruzione e di formazione preuniversitari). Il GRL, perciò, raccomanda che si proceda all'espletamento di questo servizio ipotizzando una stretta collaborazione tra docenti dell'istruzione e della formazione secondaria e dell'università. L'«*eventualmente* in collaborazione con istituti di istruzione secondaria superiore» di cui scrive la norma dovrebbe diventare *tout court* un «in collaborazione con gli istituti di istruzione secondaria superiore».

Se è compito specifico dell'università identificare i prerequisiti orientativi che meglio corrispondono alle esigenze e alle caratteristiche dei corsi universitari è senza dubbio conveniente che l'elaborazione metodologica e tecnica delle prove che possono esplorare la preparazione iniziale delle matricole in ordine a tali prerequisiti si svolga coinvolgendo i docenti dell'istruzione e della formazione secondaria.

Analogamente, visti i risultati delle prove circa la preparazione iniziale, se è compito specifico delle università stabilire i piani di studio e la durata modularmente variabile (una settimana, un mese, un anno) delle «attività formative propedeutiche» necessarie, sembra utile affidare lo svolgimento di tali «attività» a docenti dell'istruzione e della formazione secondaria appositamente selezionati dalle stesse università, nonché prevedere, alla fine, una valutazione, se non comune, almeno condivisa, tra questi docenti e quelli universitari, dei recuperi ottenuti.

Infine, anche gli «specifici obblighi formativi aggiuntivi da soddisfare nel primo anno di corso» possono essere proficuamente cogestiti dal personale dell'istruzione e della formazione secondarie e dai docenti universitari.

In questa maniera, la connessione università e istruzione/formazione secondarie diventa sistematica e arricchisce ambedue i segmenti di consapevolezza critiche e del *know how* tecnico-didattico per il perfezionamento della reciproca qualità formativa.

In prospettiva, d'altra parte, una più puntuale conoscenza dei livelli di accesso richiesti dai diversi corsi di laurea potrebbe anche portare l'istruzione e la formazione secondarie a distribuire lungo il loro ultimo biennio, utilizzando il percorso facoltativo dei piani di studio da 0 a 300 ore, la trattazione dei temi che l'esperienza dimostra caratterizzare le «attività propedeutiche» e «gli obblighi formativi aggiuntivi». Sempre più giovani, di conseguenza, se con un orientamento futuro già chiarito negli ultimi anni dell'istruzione e della formazione secondaria, potranno ragionevolmente essere guidati ad una preparazione che consenta loro di superare le prove di accesso all'istruzione e alla formazione superiore a 18 anni, senza doversi sottoporre al prolungamento del proprio percorso formativo. Resta acquisito, tuttavia, il principio di un obbligo istituzionale delle università, in collaborazione con la scuola, a garantire anche ai ragazzi che non dovessero superare le prove di accesso la possibilità di riallineare la loro preparazione agli *standard* richiesti.

Proprio per le caratteristiche dell'autonomia universitaria, da un lato, e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, dall'altro, è naturale, però, pensare che questa collaborazione interistituzionale sistematica si debba sviluppare a rete e non necessariamente in un diretto ed esclusivo rapporto di tipo territoriale (tanto più se angustamente localistico). Ciò permetterà alle università e alle scuole, attraverso lo strumento giuridico delle convenzioni, di riferirsi all'intero territorio nazionale più come ad una risorsa che come ad un limite. Significative opportunità potranno essere offerte anche dai corsi a distanza.

Vincoli analoghi per la formazione superiore. Il carattere contemporaneamente simmetrico ed integrato che ha il sistema dell'istruzione secondaria e superiore con quello della formazione degli stessi livelli spinge a ritenere opportuno che le linee della normativa vigente per l'accesso all'università si debbano estendere, con i dovuti adattamenti di contenuto e di responsabilità dei soggetti coinvolti, anche all'accesso ai corsi della formazione superiore. Anche qui le competenze non vanno presupposte, nemmeno quando esista una stretta congruenza tra la tipologia del diploma secondario acquisito e quella del diploma superiore al quale si concorre. Esse, al contrario, vanno sempre valutate e certificate in ingresso, tenendo conto della natura e dello svolgimento dei corsi previsti.

In questa maniera, il principio generale dell'equità che attraversa l'intero sistema educativo di istruzione e di formazione risulterebbe molto esaltato. Grazie alla durata variabile delle attività propedeutiche che riallineano la preparazione eventualmente carente dei candidati all'immatricolazione, tutti i giovani che provengono da qualsiasi tipo di diploma possono aspirare all'iscrizione presso qualsiasi tipo di istruzione o formazione superiori.

LA FORMAZIONE SUPERIORE

Natura. La formazione superiore intensifica le caratteristiche della formazione secondaria. Il suo obiettivo è la preparazione all'esercizio di lavori e professioni che non abbiano carattere dirigenziale, ma che implicino però conoscenze ed abilità complesse sul piano scientifico, tecnico e relazionale.

Ha bisogno, perciò, di istruzione, ma la impiega, appunto, per operazioni concrete e per trasformare stati ideali in stati fisici e reali. Per converso, abitua a scorgere in stati fisici e reali le idee che possono spiegarli ed adattarli meglio a nuove e diverse esigenze.

Vedere il tutto nella parte e la parte nel tutto, e darne le ragioni; collocare ogni situazione professionale nel suo contesto; trasformare ogni apprendimento personale in organizzazione e ogni organizzazione in apprendimento personale; scorgere e frequentare più i confini che gli estremi (non superteorici o superpratici, ma quadri che connettono alto e basso, centro e periferia, l'ingegnere e il tecnico). Tutto questo per costruire professioni né solo autoreferenziali, né solo adattative, ma innovative.

La dinamica ologrammatica si ripete anche nello specifico rapporto locale/globale. Non esiste, oggi, un'organizzazione imprenditoriale che sia solo locale o solo globalizzata. I due livelli si integrano e si richiamano l'uno con l'altro. Non disgiungerli è segno di formazione superiore. Soprattutto in un Paese come il nostro dove la tradizione identitaria è più nel piccolo (nei comuni) che nel grande (regioni, macroregioni) e dove la stessa struttura industriale ha sempre rifuggito dalle grandi aziende e ha sempre privilegiato le piccole e medie aziende (ne esiste una ogni 14 abitanti). Fino all'enfasi sulla peculiare storia dei distretti industriali italiani.

Ma la dinamica parte/tutto si ripete anche nell'evoluzione della personale esperienza formativa: non un tempo dell'istruzione e un altro della formazione, né un tempo della formazione e un tempo dall'azione professionale, ma sempre un intreccio di istruzione e formazione, nonché di formazione e azione professionale: del resto, è il senso più autentico del *lifelong learning* in una società industriale avanzata.

In questo senso, la formazione superiore è il luogo dei laboratori, dei tirocini tecnici, degli *stage*, oltre che dell'esercizio delle competenze linguistiche, matematiche, scien-

tifiche e relazionali indispensabili a garantire a queste esperienze operative il carattere di azioni riflessive, di un fare che si sa, si giustifica, e che si riesce a comunicare.

Se la formazione superiore è, quindi, destinata ai giovani che intendono, dopo il diploma di istruzione o di formazione secondari, acquisire un diploma di formazione superiore o, semplicemente, un attestato di specializzazione, è non meno rivolta a qualsiasi adulto che abbia scoperto l'importanza della manutenzione costante del rapporto che egli deve intrattenere tra teoria e pratica in ogni realtà lavorativa che voglia mantenersi competitiva.

Soggetti promotori. Rimangono ferme le disposizioni dell'art. 142 del D.Lgs. 112/98 e soprattutto della legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001. Al di là di questi, peraltro dovuti, richiami, va comunque sottolineato che le caratteristiche appena evocate ingiungono di per se stesse di considerare la formazione superiore espressione della sinergia di quattro diversi soggetti: la Regione, gli istituti dell'istruzione/formazione secondaria, il mondo del lavoro e delle professioni regolamentate e non regolamentate, l'università.

La partecipazione dell'università è importante non solo ai fini delle garanzie scientifiche da assicurare all'offerta formativa, ma anche perché, in questo modo, essa può meglio autenticare se e in quale misura la frequenza di determinati percorsi, soprattutto quelli più strutturati, sia coerente e spendibile con il quadro di cultura professionale tipico di alcune lauree. Ne consegue il riconoscimento in misura più o meno ampia della formazione superiore come CFU.

La partecipazione dell'università è importante, però, anche perché solo dal concerto con gli attori prima menzionati si può comprendere se determinati profili professionali, per le più diverse ragioni, è meglio che siano attivati come lauree, magari con una terminalità professionale superiore a quella delle lauree ordinarie, le quali, come è noto, hanno come fine la «cultura professionale», non l'esercizio di qualche professione, oppure debbano rimanere corsi di formazione superiore a taratura professionale abilitante. Dipende, appunto, dalle circostanze e dalla dinamica della domanda e dell'offerta non solo lavorativa, ma anche formativa.

La programmazione è regionale. La progettazione e la gestione coinvolge soggetti a rete attraverso la costituzione di associazioni temporanee di scopo o consorzi ai quali partecipino scuole, università, agenzie di formazione, imprese. Il soggetto attuatore è individuato dai soggetti associati oppure in base ai criteri stabiliti dalle Regioni oppure in base a criteri concertati a livello nazionale. Un comitato di progetto assume la responsabilità scientifica dei percorsi.

Per connettere locale e nazionale è importante, tuttavia, che si definiscano a livello nazionale i profili professionali generali che si possono articolare a livello locale e, soprattutto, gli *standard* per tali profili. La formulazione nazionale di *standard* implica che i medesimi soggetti coinvolti in questa determinazione partecipino anche, nei momenti successivi, alla loro verifica e valutazione.

Durata e organizzazione. Si prevedono corsi a durata variabile, dai 3 mesi a 3 anni, a seconda degli scopi e dell'ampiezza dei vincoli nazionali a cui si intende essere sottoposti. Se in alternanza scuola-lavoro, il tempo della formazione superiore aumenta della durata necessaria a coprire anche la parte di formazione teorica prevista nel profilo professionale terminale.

Punto di riferimento centrale resta la Direttiva UE n. 92/51. I corsi sono scelti da coloro che dopo il conseguimento del diploma vogliono accedere ad ulteriori per-

corsi di rafforzamento e/o completamento della loro preparazione professionale sia sotto l'aspetto tecnico scientifico sia sotto l'aspetto operativo, attraverso *stage* e tirocini in azienda.

La loro durata variabile, fino a 4 semestri, impone un'organizzazione modulare. Questa, tuttavia, non può essere ridotta ad una pura meccanica dei crediti capitalizzati, ma deve restare un processo organico, qualitativo. Per questo è sempre importante la definizione del profilo professionale terminale e, rispetto ad esso, l'insieme delle conoscenze e delle abilità che, sulla base degli *standard* nazionali concordati, è scopo del corso trasformare in competenze degli allievi, certificabili ed inseribili nel *portfolio* individuale. Bisogna, però, evitare il rischio che sia credito la semplice frequenza. Per questo, anche le certificazioni intermedie devono riferirsi a competenze reali contestuali e di senso compiuto, e non a *skill* astratti ed atomizzati.

I percorsi di formazione superiore distribuiti da 4 a 6 semestri hanno, per lo più, lo scopo specifico di permettere l'iscrizione agli albi professionali, secondo le concertazioni nazionali che saranno stabilite negli appositi organismi con il coinvolgimento degli stessi ordini. Naturalmente, gli ordini devono anche partecipare ai corsi, sia attraverso forme di praticantato guidato, sia attraverso contributi operativi specifici.

Geometri, periti, figure infermieristiche non dirigenti e altre professioni contabili e ragionieristiche possono essere i più diretti interessati a questo tipo di prospettiva. La presenza dell'università tra i soggetti promotori di questi percorsi potrebbe aprire interessanti prospettive di integrazione tra istruzione e formazione superiori. La presenza attiva degli ordini e del mondo del lavoro dovrebbe, per converso, cautelare dai rischi di piani di studio troppo accademici.

Il caso degli infermieri è un tipico esempio di quanto lo spostamento esclusivo di tutta la formazione a questa professione verso la laurea comporti, da un lato, paurose carenze di personale (oltre 46.000 posti vacanti che costringono ad importare dall'estero anche infermieri formati con un percorso meno impegnativo di quello previsto nel nostro Paese) e, dall'altro, l'apicalizzazione indebita delle prestazioni, lasciando scoperte mansioni che, invece, sono preziose e che troverebbero benissimo soddisfazione anche con una formazione più mirata, meno lunga e non necessariamente di studio universitario.

Interessanti prospettive si potrebbero aprire anche ipotizzando una collaborazione sistematica con la pubblica amministrazione. Il Ministero delle Finanze, per esempio, presenta allo stesso tempo problemi di sotto organico e difficoltà di reclutamento per la carenza di profili professionali adatti alle attuali mansioni richieste dall'amministrazione finanziaria. Trasformare la formazione superiore in un percorso in alternanza, dove la formula del praticantato trovi la sua valorizzazione, significa soddisfare due convergenti esigenze: quella dell'amministrazione finanziaria che potrebbe svolgere una politica del reclutamento più protetta e quella dei soggetti interessati, oltre che alla formazione in sé, non solo e non tanto ad un praticantato contrattualizzato, ma soprattutto ad un praticantato che sbocchi poi in un rapporto di lavoro che da precario si fa stabile. Stesso discorso per la formazione di professionalità destinate a ruoli di determinate qualifiche nella pubblica amministrazione.

I docenti della formazione superiore si reclutano al 50% dal mondo del lavoro e delle professioni. In questo caso, oltre alla competenza specifica, appositamente verificata secondo le modalità stabilite dai promotori dei corsi, è richiesto anche il requisito oggettivo di almeno 5 anni di esperienza nel settore professionale al quale il corso fa riferimento. Il rimanente 50% è reclutato tra i docenti dell'istruzione e della formazione secondarie e dell'università. Non esistono ruoli, ma ogni docente è scelto in

base alle competenze richieste dal progetto formativo che si intende attuare. Può essere utile la costituzione di elenchi dei docenti interessati, periodicamente aggiornati. I corsi di formazione superiore più strutturati, quelli da 4 a 6 semestri, possono contare, però, anche su un corpo docente che può essere distaccato dall'istruzione/formazione superiori per un certo numero di anni.

LA FORMAZIONE INIZIALE DEI DOCENTI

L'accesso alla laurea specialistica in generale. L'art. 6, c. 2 del D.M. 509/99 dispone che «nel caso di corsi di laurea specialistica per i quali non sia previsto il numero programmato dalla normativa vigente in materia di accessi ai corsi universitari, occorre altresì il possesso di requisiti curriculari e l'adeguatezza della personale preparazione verificata dagli atenei». La *ratio* della norma è chiara.

Ricorda ad ogni consiglio di corso di laurea specialistica che, per far accedere gli studenti alle lauree specialistiche dalle lauree, è obbligatorio un doppio controllo: quello dei requisiti curriculari dei candidati (quanti crediti hanno maturato e di che tipo) e quello dell'adeguatezza della loro personale preparazione. Come a dire che non necessariamente possedere i requisiti curriculari significa anche aver maturato una preparazione adeguata ad affrontare l'uno piuttosto che l'altro percorso specialistico.

Avverte, inoltre, che l'eventuale numero programmato stabilito dalle norme per accedere alle lauree specialistiche dovrebbe già implicitamente costituire un pleonismo intensivo di questo doppio controllo previsto per le lauree specialistiche non a numero programmato (anche se, purtroppo, di fatto capita invece, spesso, l'inverso: se il numero di candidati è inferiore al numero dei posti, vengono tutti ammessi a prescindere dai requisiti).

Ancora una volta, quindi, almeno come *ratio*, la preoccupazione generale della norma è quella di evitare ogni automatismo d'ammissione tra laurea e laurea specialistica, e di introdurre, a questo scopo, un'affidabile valutazione diagnostica allo stesso tempo proattiva e predittiva del grado di successo che è lecito attendersi dal candidato nell'affrontare il nuovo corso di studi.

Naturale anche a questo livello, come d'altronde nei precedenti, ricordare il principio della continuità, per cui sarebbe stravagante che il doppio controllo prima evocato si svolgesse senza il coinvolgimento dei docenti delle lauree nel caso in cui essi non coincidessero con quelli delle lauree specialistiche.

Non meno naturale ricordare che «l'adeguatezza della personale preparazione» dei laureati che chiedono l'ammissione alle lauree specialistiche non può essere affidata a strumentazioni solo impressionistiche e intuitive, ma anche a metodi oggettivi e scientificamente accreditati che superino i soliti *quiz*.

Pari dignità e complessità della professione docente. Se la scuola dell'infanzia entra a pieno titolo nell'obbligo di istruzione e/o formazione di almeno 12 anni con la soluzione del credito di un anno per chi ne frequenti il triennio non obbligatorio e unitario, il silenzio della L. 30/2000 sulla formazione dei docenti della scuola dell'infanzia non è più accettabile. Tanto meno accettabili sono le ipotesi elaborate nella precedente legislatura per attuare il dispositivo dell'art. 6, c. 8 della L. 30/2000.

Come è noto, queste ipotesi prevedevano che i docenti della scuola dell'infanzia dovessero acquisire la laurea e perfezionarsi poi in un anno di specializzazione presso le SSIS; che anche per i docenti della scuola di base bastasse la laurea, ma con un per-

fezionamento SSISbiennale e, infine, che solo i docenti della secondaria superiore do-
vevano ottenere la laurea specialistica, seguita da un anno di SSIS.

Queste ipotesi costituivano un esplicito rinforzo normativo al tradizionale pregiudizio professionalmente piramidale, secondo il quale per insegnare ai bambini della scuola dell'infanzia sarebbe sufficiente una formazione culturale e professionale minore di quella necessaria per insegnare nella scuola di base, e per insegnare in questa una formazione culturale e professionale a sua volta minore rispetto a quella richiesta per insegnare agli adolescenti della scuola secondaria (con tutte le conseguenze in termini di prestigio sociale, stato giuridico e contrattuale, qualità dell'offerta formativa).

Quasi tutta la ricerca scientifica del Novecento, tuttavia, ha accumulato argomenti per rompere questo pregiudizio e, anzi, per documentarne, in alcuni aspetti, perfino la pericolosità.

Se non si vuole, perciò, lasciare la scuola dell'infanzia irretita dall'inerzia del paradigma assistenziale (l'antico «asilo») e caratterizzata da interventi professionali più volenterosi ed empirici che scientifici, sembra indispensabile avere a disposizione docenti ad alta qualificazione. La consapevolezza che le differenze derivanti dall'influenza negativa degli ambienti socio-economici e culturali di provenienza deprivati si consolidano o si smantellano in questa età, e che gli ostacoli di cui parla l'art. 3 della Costituzione si possono rimuovere soprattutto nella fase più fertile dello sviluppo psico-fisico (0-6) con appropriati interventi educativi, aumenta il carattere strategico, sociale e cognitivo, di questa esigenza.

Analoghe esigenze di alta qualificazione, del resto, sono state da tempo imposte dalla ricerca psicopedagogica a proposito dei docenti della scuola primaria. Se si intende ribadire il carattere educativamente e culturalmente fondativo di questo grado scolastico, non trova alcuna giustificazione una formazione dei maestri minore sul piano culturale professionale rispetto a quella dei professori.

Al contrario, si tratta di affermare il principio della pari dignità ed ampiezza della formazione iniziale dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado. Pari dignità ed ampiezza non significa anche uguaglianza di tale formazione. Insegnare ad un bambino nella scuola dell'infanzia non è la stessa cosa che insegnare ad un fanciullo nella scuola primaria o a un preadolescente o ad un adolescente nelle scuole secondarie di I e II grado, alcune discipline più che altre. Cambiano i contesti, i metodi, i significati, l'organizzazione, i contenuti dell'apprendimento, oltre che, ovviamente, con l'età evolutiva, le caratteristiche degli allievi. Prendere atto di queste trasformazioni e sapersi loro adattare con successo è un aiuto molto rilevante alla qualità dell'educazione di ciascuno e di tutti.

Una laurea specialistica per l'insegnamento. Le dimensioni professionali appena evocate coincidono con quelle formalmente assegnate dal comma 5 dell'articolo 3 del D.M. 509/99 al profilo di una laurea specialistica. Essa, infatti, «ha l'obiettivo di fornire allo studente una formazione di livello avanzato per l'esercizio di attività di elevata qualificazione in ambiti specifici». L'insegnamento è senza dubbio «un'attività di elevata qualificazione», non inferiore a quella necessaria per poter poi esercitare l'architettura, l'ingegneria, l'avvocatura, la medicina, la gestione aziendale e commerciale, la filosofia, ecc. Inoltre, è anche un «ambito specifico» sul piano culturale e professionale, visto, per esempio, che un conto è sapere qualunque scienza, oppure informare, divulgare, intrattenere, persuadere, ecc., un altro insegnare. L'insegnamento, infatti, è un'attività specifica che, per poter essere esercitata, va studiata con le sue peculiari regole metodologiche e la sua complessa natura epistemologica. In questo senso, è, per esempio, sotto numerosi punti di vista, analogo alla medicina e, soprattutto, alla clinica.

Non pare, quindi, inopportuno consigliare che, per un'adeguata professionalizzazione del mestiere, la formazione iniziale dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado si sviluppi, come ogni laurea specialistica, su un arco di 300 crediti universitari (CFU) e che, alla fine di questo percorso, al pari delle lauree mediche, si acquisisca una *laurea specialistica abilitante, nel nostro caso all'insegnamento in uno specifico grado scolastico e, se di grado secondario, in una specifica classe di concorso*. Potrebbe essere una nuova classe che si aggiunge alle attuali 104.

Proprio perché abilitante, inoltre, sarebbe contraddittorio privarla dello sbocco nell'esercizio concreto della professione, anche se tale sbocco non potrà essere senza rete, bensì accompagnato da un apposito supporto formativo. È utile, allora, far seguire ai 300 crediti abilitanti altri 60/90 crediti di Laboratori e di Tirocini attivi, supervisionati dall'università, da distribuire nei primi due anni di straordinariato professionale dei docenti. Alla fine di questo percorso formativo basato sull'azione riflessiva, scuola e università, in collaborazione paritaria, decretano la conferma in ruolo del laureato specialista in insegnamento, previa valutazione delle competenze dimostrate lungo i due anni, in diretta situazione professionale.

Per arricchire di sempre maggiori stimoli culturali e professionali chi è interessato all'insegnamento è, inoltre, conveniente prevedere che, con l'aggiunta di ulteriori 60-70 crediti a seconda delle circostanze, dopo una laurea specialistica per l'insegnamento sia possibile ottenere una seconda laurea specialistica disciplinare affine, oppure anche una seconda laurea specialistica abilitante per l'insegnamento in classi di concorso vicine a quella precedentemente ottenuta.

L'accesso alla laurea specialistica per l'insegnamento. La selezione in ingresso alle lauree specialistiche, come si ricordava all'inizio del paragrafo, è importante sempre, ma diventa ancora più cruciale per quelle abilitanti all'insegnamento. A parità di requisiti curricolari e di preparazione, infatti, meglio scegliere un candidato che *vuole* fare l'insegnante piuttosto che un altro che si limita ad *adattarsi* a questa professione. Il *portfolio* e il colloquio personali possono molto aiutare, in questa direzione.

In secondo luogo, proprio a causa della strutturale connessione esistente tra abilitazione e insegnamento attivo, è indispensabile che il numero degli ammessi debba coincidere, con la normale correzione statistica d'uso in questi casi, con il numero dei posti di insegnamento effettivamente disponibili dopo due anni, a laurea specialistica per l'insegnamento acquisita. Chi accede alla laurea specialistica per l'insegnamento deve, quindi, essere sicuro di poter concludere il suo percorso formativo non solo con un'abilitazione, ma anche con un posto che gli garantisce uno stipendio, prima con un contratto di formazione e lavoro e, poi, con un contratto ordinario a tempo indeterminato. Tutto sommato, un'evoluzione di quanto già avviato e previsto negli attuali corsi di SFP e delle SSIS.

Il sapere disciplinare. «Influenzata dalla psicologia e dai dogmi del pragmatismo, la pedagogia si è trasformata in una scienza dell'insegnamento, fino a rendersi del tutto indipendente dalla materia che di fatto insegna. Secondo questo concetto, un insegnante è una persona capace di insegnare non importa cosa; una persona abilitata, dal proprio tirocinio, all'insegnamento: non alla padronanza di qualche specifica materia [...]. Dal momento che il professore non ha bisogno di conoscere la propria materia, non è raro che egli sia di appena un'ora 'più avanti' della sua classe. Di conseguenza, gli studenti sono in realtà abbandonati a se stessi, e anzi, la fonte più legittima dell'autorità del professore (l'essere questi, comunque si metta la questione, uno

che sa e sa fare 'di più' dello studente) perde ogni efficacia»⁶. «Non occorre, quindi, molta fantasia per vedere i pericoli del continuo abbassarsi dei valori minimi richiesti da tutto un sistema scolastico»⁷.

Per evitare questi rischi, serve una forte preparazione disciplinare, non indulgente sulle proprie radici epistemologiche e sulle frontiere della ricerca che esplora. Il docente delle scuole di ogni ordine e grado è chiamato sia dalla normativa (art. 6 del D.P.R. 275/99) sia, soprattutto, dal processo di riforma che si desidera attivare ad essere non soltanto un ricercatore sull'insegnamento e dell'insegnamento che gli è affidato (il «professionista riflessivo» che connette teoria, tecnica e pratica), ma anche un ricercatore sul e del sapere epistemico che è chiamato poi a trasformare, con appositi mediatori didattici, in apprendimento degli allievi.

Fatta, perciò, salva l'adeguatezza della preparazione disciplinare specifica all'inizio del cammino universitario, aspetto che va sempre ricordato, pena la stessa decadenza della laurea, non sembra possibile prevedere una formazione universitaria dei docenti che non preveda crediti disciplinari oscillanti tra un minimo di 170 per le abilitazioni monodisciplinari e i 220 per quelle pluridisciplinari.

Le scienze dell'educazione. Il sapere è condizione di ogni insegnamento. Si può insegnare, infatti, soltanto ciò che si sa. Sapere, tuttavia, non significa anche di per se stesso saper insegnare. Sapere *che cosa* insegnare non vuol dire sapere anche *perché* insegnarlo proprio ora, e non dopo o prima, e *come* insegnarlo a questo allievo, con queste caratteristiche, piuttosto che a quello. Occorre una specifica preparazione a questo scopo, correlata all'orizzonte di senso da attribuire all'educazione (filosofia dell'educazione, pedagogia generale, filosofia morale, ecc.), alle condizioni (logistiche, relazionali, sociali, storiche, tecnologiche, ecc.) in cui si svolge l'insegnamento e ai fattori (neurofisiologici, psicologici, sociologici, ecc.) dell'apprendimento.

Sapere, tuttavia, che cosa insegnare, perché e come non è ancora sufficiente per poter insegnare davvero: serve anche *confrontarsi direttamente con questa esperienza* e dimostrare di affrontarla in situazione con la sagacia, la prudenza e la saggezza necessarie. Bisogna, quindi, imparare a fare i conti critici con l'esperienza di insegnamento altrui (confronto con i modelli, con i «maestri» della professione) e, nondimeno, con una propria diretta esperienza di insegnamento.

Lo spazio delle scienze dell'educazione è, perciò, un secondo elemento costitutivo della formazione iniziale dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado. Esso può ragionevolmente oscillare a seconda delle lauree mono o pluridisciplinari, dai 110 ai 60 crediti, di cui da 20 a 10 riservati ai Tirocini cosiddetti osservativi, durante i quali ci si impadronisce delle metodologie e delle tecniche con cui riflettere sulle azioni professionali altrui e proprie.

I crediti rimanenti per giungere ai 300 vanno addebitati alle altre voci previste dai punti e) ed f) dell'articolo 10 del D.M. 509/99.

Il Tirocinio in azione. Lo schema *teoria* (lezioni, ricerca scientifica), *tecnica* (laboratori di riscoperta operativa dei paradigmi concettuali precisati nelle lezioni e tirocini osservativi o comunque di studio degli strumenti di analisi dell'esperienza professionale) e *pratica* (tirocini in situazione reale, ovvero esperienza di insegnamento sul cam-

6. Cfr. H. ARENDT, *La crisi dell'istruzione*, in *Tra passato e futuro* (1954), trad. it. di T. Gargiulo, a cura di A. Dal Lago, Garzanti, Milano, 1991, pp. 238-239.

7. *Ibidem*, p. 228.

po durante la quale si dimostra la propria competenza e la si consolida con l'azione riflessiva individuale e di gruppo) sembra ormai costituire un paradigma per l'organizzazione del piano di studi di qualsiasi formazione iniziale dei docenti. La triangolazione teoria, tecnica, pratica, tuttavia, esplose a cannocchiale: non c'è soltanto nella formazione iniziale dei 300 crediti, bensì condiziona anche la qualità della formazione iniziale in servizio, nonché della formazione ricorrente in servizio. Da questo punto di vista, è sbagliato pensare la formazione iniziale dei docenti limitata a quella universitaria: bisogna prevedere anche che la formazione accademica accompagni la formazione di accesso alla professione (praticantato con i 60/90 crediti di cui si diceva) e quella in servizio proprio per non interrompere il circuito di cui si discorreva.

La carriera. Il coinvolgimento dell'università per la formazione dei docenti, infine, deve essere previsto anche per il consolidamento e lo sviluppo della carriera dei docenti stessi. Dopo una certa anzianità di servizio a tempo indeterminato (8 anni), un docente può accedere alla formazione universitaria sempre giocata sul circuito teoria, tecnica e pratica per diventare, ad esempio, coordinatore di *team* docente (15 crediti), figura di sistema o di *staff* (responsabili di progetti speciali di istituto, documentalisti, direttori di dipartimento, ecc.: 30 crediti); docente aggregato (60 crediti; il docente aggregato, chi non vuole abbandonare l'insegnamento ma vuole far carriera nell'insegnamento, potrebbe confluire in un albo che consenta la chiamata diretta da parte delle scuole autonome); direttore della progettazione dei piani di studio di istituto (90 crediti); dirigente scolastico di rete (120 crediti).

Nella carriera dei docenti, inoltre, dovrà essere prevista anche una significativa valorizzazione dei titoli universitari (curricula individuali molto ricchi, altre lauree specialistiche, dottorati, altre esperienze formali di ricerca attraverso contratti e borse), ottenuti senza dover mirare per forza a figure e posti previsti dall'organigramma organizzativo della scuola.

Lauree specialistiche e lauree specialistiche per l'insegnamento. Il decreto ministeriale sulle lauree specialistiche assegna un alto numero di classi al settore umanistico. Sono particolarmente eclatanti i casi della filosofia (tre classi) e di storia (quattro classi). Va sottolineato che, sia per quanto riguarda le declaratorie e l'individuazione delle attività professionali di riferimento, sia per quanto riguarda i settori scientifico-disciplinari, le differenze tra le classi sono minime e, in qualche caso, a giudizio di molti, pretestuose. Le facoltà che avrebbero voluto o vorrebbero attivare una sola laurea specialistica, accorpando i settori di quelle ministeriali, si sono d'altra parte trovate e si trovano in serie difficoltà «tecniche» a causa dei vincoli cui sono sottoposte nella suddivisione dei crediti.

Anche indipendentemente dall'introduzione di una classe di laurea specialistica per l'insegnamento, la questione andrebbe, quindi, affrontata al più presto, ad esempio: a) facendo scendere sotto il 50% la quota dei crediti vincolati dal centro; b) abolendo o almeno riconsiderando la distinzione tra attività formative e conseguenti ambiti di base, caratterizzanti e affini (oltretutto impostata attualmente in maniere difformi tra classe e classe); c) rendendo possibile l'attivazione di corsi di laurea e di laurea specialistica interclasse.

L'introduzione della laurea specialistica per l'insegnamento, però, è destinata a moltiplicare i problemi delle lauree specialistiche dei settori umanistici. Non è difficile immaginare, infatti, che quanto più queste risulteranno effettivamente frazionate, come effetto delle attuali tabelle, tanto più crescerà il rischio (in presenza dell'alternativa rappresentata dalle lauree specialistiche finalizzate all'insegnamento) che non vengano neppure attivate, specie nelle università medio-piccole (ma non solo), o abbiano co-

munque un seguito molto modesto. In parte, beninteso, la scossa potrà essere salutare, considerata l'espansione esagerata di molti settori, ma potrebbero anche intervenire ripercussioni serie e irreversibili sulla sopravvivenza stessa di tradizioni culturali e scientifiche importanti al di là della loro relativa «marginalità».

A maggior ragione, in questa prospettiva, sembrerebbe allora opportuno operare nelle tre direzioni prima accennate. Con l'aggiunta, nel caso delle classi in questione, di una loro riduzione, facendo ad esempio confluire tutte quelle filosofiche e tutte quelle storiche in classi unificate, che potrebbero, come tali, meglio sopravvivere, distinguendosi semmai, da sede a sede, per la specificità di indirizzi e curricula.

Nel decreto istitutivo della classe di laurea specialistica per l'insegnamento si potrebbe prevedere quantomeno l'attivazione di una commissione ministeriale che riveda nella prospettiva accennata il quadro delle lauree e delle lauree specialistiche a vario titolo coinvolte. Tenuto conto delle situazioni per un verso del settore umanistico, per un altro verso di quello scientifico-tecnologico, si potrebbe poi pensare sin d'ora (cioè fino dalla declaratoria della nuova classe da istituire) alla possibilità per gli atenei di stabilire un raccordo più esplicito e in qualche misura istituzionale tra la laurea specialistica per l'insegnamento (ad accesso programmato) e la o le lauree specialistiche «disciplinari» più affini.

Vero è che lo studente potrebbe comunque acquisire crediti comuni alle due lauree specialistiche, facendole valere in tempi diversi (e con una successiva iscrizione specifica), per il conseguimento dei due titoli. Ma sussiste il forte rischio che, una volta conseguita la laurea per l'insegnamento ed entrati nel biennio di praticantato, la laurea specialistica non venga più conseguita. Così come sussiste il rischio, in particolare nei settori scientifici e tecnologici, che si scelga la laurea specialistica disciplinare, evitando o lasciando ai meno capaci quella per l'insegnamento, che non verrebbe, così, scelta affatto.

In parte toccherà probabilmente alle università delineare e proporre percorsi che colleghino meglio il conseguimento delle due lauree, evidenziando i crediti da conseguire allo scopo. Bisognerebbe, però, prevedere che accanto al percorso probabilmente seguito dai più – laurea, laurea specialistica per l'insegnamento, biennio di praticantato – possano sussistere altri due: a) laurea, laurea specialistica disciplinare, laurea specialistica per l'insegnamento, biennio di praticantato; ovvero: b) laurea, laurea specialistica per l'insegnamento, laurea specialistica disciplinare, biennio di praticantato.

Trattandosi di un percorso più lungo ma sicuramente più qualificante (per l'interessato, ma anche per la scuola), bisognerebbe prevedere anche una forma di riconoscimento che possa valere da incentivazione: e in particolare, oltre che con l'eventuale, dovuto riconoscimento di crediti nel passaggio da laurea specialistica disciplinare a laurea specialistica per l'insegnamento, che la laurea specialistica disciplinare possa dar luogo a significativi riconoscimenti per la successiva carriera dei docenti. Per esempio, il titolo di docente aggregato, nel caso di affinità tra laurea specialistica e laurea specialistica per l'insegnamento, potrebbe essere sancito fin dalla conferma in ruolo, senza attendere gli 8 anni di anzianità di cui prima si discorreva. In questo modo si incrementerebbe sia l'incentivo ad una formazione iniziale molto forte sul piano culturale, sia quello di una politica della formazione e del reclutamento da parte delle scuole autonome, in grado di privilegiare, grazie ad eventuali concorrenze delle chiamate, i giovani migliori.

Quale profilo professionale? I 300 crediti della laurea specialistica per l'insegnamento e i successivi 60/90 non valgono in sé. Sono da collegare ad un preciso *profilo professio-*

nale che distingue per quanto è necessario le conoscenze (disciplinari e interdisciplinari) e le abilità (didattiche, relazionali, di intuizione psicologica, gestionali, organizzative, ecc.) richieste ai docenti che intendono insegnare nei diversi gradi di scuola.

Confrontarsi con questa declaratoria di conoscenze e abilità significa spostare l'attenzione dall'interpretazione quantitativa e meccanica dei crediti, spesso un po' grottesca, a quella qualitativa. In questo senso, il piano di studi universitario non conta perché ricco di crediti disciplinari o interdisciplinari, oppure relativi all'uso della lingua straniera e delle abilità informatiche; conta se e nella misura in cui ha permesso una reale e controllata trasformazione delle conoscenze e delle abilità richieste dal profilo in competenze professionali.

Questo implica anche che, mentre per le altre lauree specialistiche l'autonomia degli atenei può essere molto ampia, essa, in una laurea specialistica per l'insegnamento, visti i vincoli del profilo professionale terminale, vincoli che non possono essere generici se si vuole una vera professionalizzazione del mestiere, non potrà che risultare inferiore; anche in deroga, se serve, alle disposizioni del D.M. 509/99.

Handicap e diversità per tutti. Va inserito nel contesto del profilo professionale terminale anche la preparazione di tutti gli insegnanti per il trattamento dei soggetti portatori di *handicap* e delle diversità culturali (migranti, stranieri, ecc.). L'idea che questa preparazione si possa ridurre ad una serie di conoscenze e di abilità aggiuntive alla professionalità docente ordinaria è lesiva della stessa identità deontologica dell'insegnante. Occorrerà tarare le conoscenze e le abilità richieste sia sulla formazione iniziale universitaria sia su quella relativa al biennio di straordinariato, ma nell'uno e nell'altro caso deve trattarsi di una preparazione professionale trasversale che tematizza la presenza ordinaria dei soggetti portatori di *handicap* e delle diversità culturali nelle comuni classi scolastiche, e riesce a gestirla in maniera educativa.

Tutti i docenti, perciò, devono essere capaci di interloquire in maniera proficua con gli specialisti di territorio (terapisti della riabilitazione, neuropsichiatri, psicologi; animatori, mediatori culturali, assistenti sociali) e, al contempo, possedere gli strumenti metodologici e didattici che consentono di trasformare l'*handicap* e la diversità in una risorsa per la qualità dell'insegnamento, delle relazioni interpersonali degli allievi e dell'organizzazione della classe e della scuola.

Se è ragionevole prevedere che questa formazione dei docenti si possa acquisire nei piani di studio per l'abilitazione all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e primaria con 300 crediti a tempo pieno e 60 crediti a tempo parziale durante i primi due anni di straordinariato, si può prevedere l'acquisizione della stessa formazione per i docenti delle scuole secondarie con 300 crediti a tempo pieno e 90 crediti a tempo parziale durante i primi due anni di straordinariato.

Questo non esclude, comunque, l'ipotesi di definire, dopo la laurea specialistica per l'insegnamento, anche corsi universitari intensivi di alta specializzazione per particolari tipologie e trattamenti dell'*handicap*, destinati sia a docenti che devono diventare figure di sistema nelle istituzioni scolastiche ordinarie, sia a docenti che operano in strutture educative speciali o potenziate. Si può dire, anzi, che ne sia la condizione.

Il problema della collocazione. Dove prevedere la collocazione della laurea specialistica per l'insegnamento? Questo punto resta ancora aperto. Descrittivamente, si possono, però, fare tre ipotesi con relative conseguenze in termini di impostazione del decreto attuativo.

1. La formazione degli insegnanti è di competenza delle facoltà (secondo la prassi tradizionale). Formazione primaria a scienze dell'educazione, i professori di mate-

rie letterarie a lettere, quelle di matematica e scienze a scienze matematiche, fisiche, ecc., quelli di lingue a lingue e letterature straniere e così via. La SSIS non ha più ragion d'essere (perché la laurea è specialistica e non una specializzazione). Si potrebbe trasformare in un *Servizio per la formazione degli insegnanti* a cui le facoltà fanno riferimento per le attività di tirocinio e per la gestione e certificazione dei 60/90 CFU *post lauream*, nonché per gli insegnamenti e le attività didattiche di scienze dell'educazione nelle sedi dove non c'è scienze della formazione. Dove invece c'è la facoltà di scienze della formazione, essa, oltre ad assicurare il funzionamento del corso di laurea in scienze della formazione primaria, dovrebbe farsi carico dei corsi di scienze dell'educazione per gli studenti di lettere, scienze, lingue, ecc. (a meno che queste facoltà non intendano con il tempo organizzarsi in proprio). Vantaggi di questa opzione: non si cambia molto la struttura tradizionale, le facoltà sarebbero valorizzate e incentivate e, dunque, sosterebbero con convinzione questa ipotesi. Svantaggi: non si valorizza l'esperienza delle attuali SSIS, le facoltà non sono in genere molto interessate agli aspetti della formazione didattica, con il rischio che ci potrebbe essere una certa separatezza tra preparazione scientifica e cultura formativa. Per dare attuazione a questa ipotesi occorrerebbe mettere a punto un decreto analogo a quello delle lauree delle professioni sanitarie con l'indicazione della sede ove sono previste le attività didattiche necessarie per conseguire la laurea abilitante alla professione docente (contrariamente a tutte le altre classi di laurea che invece lasciano piena libertà agli atenei di regolarsi come credono).

2. Soluzione speculare alla precedente è quella di ridurre il ruolo «politico» delle facoltà e affidare il coordinamento della formazione degli insegnanti ad una apposita struttura speciale di ateneo, creata mediante il concorso delle facoltà. Tale struttura speciale, già prevista dagli attuali ordinamenti universitari, coordina e svolge con il concorso delle facoltà le attività didattiche per il conseguimento delle lauree specialistiche per la professione docente. Ha facoltà di un regolamento e autonomia gestionale e didattica. Avrebbe come organi il preside o direttore, il consiglio della scuola e il consiglio dei corsi di laurea. Il consiglio della scuola sarebbe costituito dai rappresentanti delle facoltà coinvolte nelle lauree specialistiche; i membri sono eletti dai rispettivi consigli di facoltà, cura e formalizza il rapporto con le scuole, delibera i programmi istituzionali e didattici, elabora e approva il bilancio, ha i compiti tipici dei consigli di facoltà ed, infine, elegge il direttore/preside. Vantaggi: questa soluzione può contare sul nucleo delle attuali SSIS e «centralizzerebbe» in modo unitario la formazione dei docenti. Svantaggi: è facile immaginare che le facoltà che per antica tradizione si occupano di docenti sarebbero contro questa soluzione che le priverebbe non tanto e non solo di una quota cospicua di studenti, ma soprattutto della stessa loro ragion d'essere. Scienze della formazione, ad esempio, si troverebbe ad essere del tutto sbilanciata sull'extrascolastico, senza poter mettere a frutto l'esperienza maturata per la scuola e l'insegnamento. Anche in questo caso, come in quello precedente, per dare attuazione a questa ipotesi occorrerebbe mettere a punto un decreto analogo a quello delle lauree delle professioni sanitarie con l'indicazione della sede ove sono previste le attività didattiche necessarie per conseguire la laurea abilitante alla professione docente (contrariamente a tutte le altre classi di laurea che invece lasciano piena libertà agli atenei di regolarsi come credono).

3. Una possibile terza soluzione è quella di prevedere soltanto, ma in maniera molto precisa e perfino rigida, l'indicazione dei profili, dei crediti e le tabelle della laurea specialistica (o delle lauree specialistiche) necessari per accedere alla professione docente, senza l'indicazione delle sedi ove conseguire i crediti. Vantaggi: si lascerebbe

libertà di organizzazione ai singoli atenei, valorizzando l'autonomia universitaria. Svantaggi: si moltiplicherebbero le modalità operative ed organizzative nelle quali formare i docenti (facoltà, scuole speciali interfacoltà, ecc.). Per dare attuazione a questa soluzione occorre un decreto che si limiti a fissare i crediti e condizioni necessarie per accedere ai posti di insegnamento, lasciando agli atenei la responsabilità di gestire anche questa classe (o queste classi) in analogia all'impianto delle altre 104 classi di lauree specialistiche. In questo caso il decreto dovrebbe anche precisare le modalità di acquisizione dei 60/90 CFU *post lauream* (lasciando anche qui libertà agli atenei di organizzarsi come credono oppure prevedendo una struttura omogenea sul territorio nazionale?).

Qualunque soluzione si assuma, sarebbe bene evitare il rischio di una eccessiva frammentazione campanilistica della formazione dei docenti. La leva finanziaria dovrebbe, invece, essere adoperata per favorire progetti formativi coordinati tra diversi atenei, della stessa o di diverse regioni, al fine di ottimizzare non solo le risorse materiali e intellettuali presenti in un territorio, ma l'identità, la tradizione e la ricchezza delle diverse sedi universitarie.

PARTE SECONDA
Il controllo
e la discussione
dell'ipotesi

Capitolo I

Da PALERMO a TORINO: L'ASCOLTO *delle* SCUOLE. RESOCONTO *ed* IMPRESSIONI

testo a cura di NORBERTO BOTTANI,
con contributi di Giuseppe Bertagna, Giorgio Chiosso, Michele Colasanto, Ferdinando Montuschi e Silvano Tagliagambe

Uno degli elementi della strategia di consultazione messa in atto dal gruppo d'esperti per svolgere una complessiva riflessione sull'intero sistema scolastico e per fornire concreti riscontri in vista del suo riordinamento è stata l'organizzazione di una serie di incontri con le scuole, di visite sul terreno per verificare la pertinenza delle ipotesi di lavoro, accertarne la comprensione alla base, nelle scuole, nonché per appurare, con un rapido e parzialissimo sondaggio, lo stato d'animo dei docenti, degli operatori scolastici, degli studenti e dei genitori rispetto ai lavori in corso.

Il cantiere della riforma della scuola italiana aperto quattro anni fa è tuttora in pieno fermento. Al gruppo d'esperti è parso indispensabile tastare lo stato d'animo delle scuole prima di azzardarsi a formulare nuove proposte ed ipotesi. Sarebbe infatti sommaramente controproducente e per molti versi controindicato proporre cambiamenti che sarebbero di primo acchito rifiutati da coloro che quotidianamente si trovano sul fronte della scuola, si occupano degli studenti, sono confrontati con le aspettative o le assenze delle famiglie, intrattengono un dialogo con gli enti locali, le forze sociali ed i movimenti associativi.

Negli intenti del gruppo d'esperti, il programma degli incontri, previsti nella settimana 15-20 ottobre, doveva includere scuole di ogni livello e di ogni tipo del settore dell'istruzione formale, con l'esclusione del settore terziario o universitario, ma con l'inclusione del settore prescolastico. Per la scelta delle scuole e l'organizzazione degli incontri, il gruppo d'esperti si è avvalso della collaborazione delle direzioni generali regionali¹. Il gruppo si è limitato a segnalare al Ministero le aree nelle quali avrebbe voluto recarsi: una nel Sud, una nel Centro ed un'altra nel Nord. Nelle intenzioni del gruppo, la scelta avrebbe dovuto includere istituti «ordinari», rappresentativi della media delle scuole della regione, e non scuole note per sperimentazioni eccezionali o d'avanguardia. Nelle località prescelte, ogni membro del gruppo d'esperti ha visitato una

1. Un ringraziamento speciale va rivolto ai tre direttori generali regionali che hanno organizzato le visite *in loco* e che hanno ospitato in maniera signorile la nostra delegazione: Michele Calascibetta per la Regione Sicilia; Pasquale Giancola per la Regione Abruzzo; Marina Bertiglia per la Regione Piemonte.

scuola e ha incontrato un consiglio di classe ed il consiglio d'istituto². Questo programma è stato rispettato. La lista delle scuole visitate e degli interlocutori incontrati in ogni sede scolastica è inserita nella relazione, alla fine d'ogni sezione. Le Regioni che hanno cooperato all'organizzazione degli incontri e le località in cui erano ubicate le scuole visitate sono state le seguenti:

Sicilia:	Palermo e Marsala
Abruzzo:	L'Aquila
Piemonte:	Torino e Val di Susa

Il gruppo d'esperti non ha purtroppo potuto visitare scuole della regione del Lazio come era stato inizialmente preventivato per cause estranee alla sua volontà.

SCUOLA MATERNA

di Ferdinando Montuschi

Nei consigli di intersezione e di circolo il tema messo in discussione è stato quello del riconoscimento del valore formativo dell'esperienza triennale maturata dal bambino nella scuola materna: più precisamente, nei consigli di intersezione e di circolo, è stata avanzata e discussa l'ipotesi di riconoscere, per tale esperienza, il credito formativo di un anno da computare nei 12 anni di obbligo formativo previsto per legge, senza che tale riconoscimento introduca né anticipi, né modifiche alla natura o alla durata dei successivi percorsi scolastici.

Nella presentazione della ipotesi si è sottolineato l'intento di valorizzare l'esperienza formativa triennale della scuola materna ricongiungendola al sistema formativo scolastico; l'utilità per i ragazzi di poter scegliere, all'età di 17 anni, se rimanere nell'istituzione scolastica oppure se dedicarsi ad un'esperienza di formazione professionale per poter intraprendere, compiuti i 18 anni, una esperienza lavorativa; l'opportunità per gli insegnanti della scuola materna di poter ottenere, attraverso questo riconoscimento, una maggiore valorizzazione del loro ruolo professionale, anche in vista di uno sviluppo di carriera nei ruoli direttivi della scuola o per altri incarichi che comportano il possesso della laurea.

La discussione nei vari organi collegiali ha messo in evidenza atteggiamenti ambivalenti che vengono qui di seguito esplicitati.

1. Reazioni negative alla proposta

La prima impressione di fronte alla proposta è stata caratterizzata dal sospetto, dalla preoccupazione che il «credito» nascondesse un inganno, un «trucco» per conseguire un fine educativo non chiaro e non dichiarato. Altra perplessità è risultata alimentata dalla individuazione di una presunta ingiustizia nei confronti di quanti – proseguendo gli studi – non possono usufruire di alcun vantaggio a fronte di un beneficio dichiarato invece per tutti. Altri ancora hanno intravisto un inopportuno abbassamen-

2. La ripartizione dei compiti all'interno del gruppo è stata la seguente: Ferdinando Montuschi: scuola materna; Giorgio Chiosso: scuola elementare; Giuseppe Bertagna: scuola media; Silvano Tagliagambe: licei; Norberto Bottani: istituti tecnici e professionali; Michele Colasanto: centri formazione professionale.

to dell'obbligo formativo proprio per i più bisognosi di formazione: quelli che lasceranno gli studi all'età di 17 anni.

Vi è chi ha avuto difficoltà ad accettare la proposta trovando una sorta di contraddizione fra motivazione iniziale ed effetto finale. «La motivazione di valorizzare il triennio della scuola materna è buona, mentre è negativo e perverso l'effetto finale di diminuire un anno di formazione». Su questa logica alcuni aggiungevano: «Il genitore è stimolato ad iscrivere il figlio alla scuola materna con la prospettiva negativa di un esito fallimentare per il figlio: quello di non proseguire gli studi!».

Altri argomenti sfavorevoli alla proposta: «Il credito fatto valere a distanza di tanti anni provoca destabilizzazione nella famiglia. Il figlio, a 17 anni, può accusare i genitori di non avergli fatto frequentare la scuola elementare quando era il momento. In ogni caso, proprio le famiglie più svantaggiate finiscono per non riuscire ad utilizzare pienamente l'offerta formativa obbligatoria della scuola».

Gli atteggiamenti negativi nei confronti della proposta di riconoscere un anno di credito formativo alla esperienza triennale della scuola materna hanno immediatamente portato ad una controproposta: quella di rendere obbligatoria la scuola materna (almeno l'ultimo anno) e di rendere obbligatoria una valutazione dei risultati finali di questa esperienza formativa. L'obbligo viene dunque considerato – da questo gruppo di interlocutori minoritari – l'unico modo per attribuire valore all'esperienza formativa, mentre la libera scelta non attribuirebbe valore: in ogni caso non può interferire né abbreviare un'esperienza «obbligante» come quella dei dodici anni previsti dalla legge. Su questa linea di valutazione negativa o parzialmente negativa si sono collocati il consiglio di circolo dell'Aquila, e di Torino; il consiglio di intersezione di Susa.

Alcuni non vedono l'utilità e la reale «spendibilità» del credito, e avanzano una controproposta: «consentire ai bambini che hanno frequentato il triennio della scuola materna di potersi iscrivere anticipatamente alla scuola elementare purché compiano il sesto anno entro il mese di gennaio dell'anno successivo». Le posizioni contrarie più intransigenti sostengono che «la formazione deve terminare per tutti a 18 anni, oppure, per tutti, a 17 anni».

2. Gli argomenti per una valutazione positiva

Gli insegnanti della scuola materna sono risultati i maggiori sostenitori della proposta, ed hanno visto in essa:

- una valorizzazione del triennio della esperienza della scuola materna, e non solo la valorizzazione dell'ultimo anno;
- la possibilità di «contrattare» e di pretendere dai genitori, con maggior forza, la frequenza dei bambini alla scuola mettendo precise condizioni per il rilascio della certificazione valida per il riconoscimento del credito;
- la possibilità di riconoscere «subito» un valore formativo all'esperienza triennale della scuola materna che diventa così il primo, e non l'ultimo, dei dodici anni obbligatori;
- la possibilità che «tutti» possano utilizzare questo credito (anche coloro che continueranno gli studi dopo il diciassettesimo anno) che si traduce nel seguire con maggior vantaggio e profitto l'esperienza scolastica successiva, indipendentemente dalla sua durata e dal suo indirizzo;
- l'aggancio ufficialmente riconosciuto alla istituzione scolastica che rende necessaria una utile continuità educativa fra scuola materna ed elementare, ed una altrettanto utile continuità formativa sul piano della formazione iniziale e in servizio dei docenti.

Queste posizioni vengono espresse prevalentemente dai consigli di intersezione e di circolo di Palermo, Marsala, dal consiglio di circolo di Susa e dal consiglio di intersezione di Torino.

3. Problemi relativi al riconoscimento del credito formativo di un anno

Un problema ampiamente discusso riguarda le «condizioni» per il rilascio della certificazione relativa al credito. Tutti concordano nell'individuare criteri chiari e definiti per non aprire un contenzioso insanabile fra scuola e famiglie in vista del rilascio della certificazione. Un primo dato che trova tutti concordi riguarda il fatto che la semplice iscrizione, di per sé, non dà diritto a certificazione.

Alcuni pongono il problema di legare il credito ai risultati conseguiti e accertati. L'argomento è suggestivo perché una eventuale esperienza riconosciuta senza risultati non può garantire crediti. La discussione si protrae e si approfondisce, soprattutto nel consiglio di intersezione della scuola materna di Marsala. Una insegnante esprime la seguente considerazione di sintesi: «nella mia lunga esperienza non ho mai registrato casi di totale insuccesso. Tutti i bambini che hanno regolarmente frequentato hanno conseguito risultati formativi utili, sia pure con esiti tra loro molto diversi. Il vero problema è dunque la frequenza».

Il problema del riconoscimento del credito non va dunque legato all'accertamento dei risultati quanto piuttosto alla *frequenza* che necessita di essere regolamentata e quantificata. I risultati finali, acquisti – che sono comunque significativi a fronte di una significativa presenza – restano utili per la programmazione successiva, ma non per la certificazione da rilasciare.

Per quantificare la presenza, tendendo conto che inizialmente la frequenza è più difficile da realizzare (adattamento, malattie esantematiche, ecc.), vengono avanzate le seguenti proposte:

- si ritiene valida la frequenza se nei primi due anni la frequenza è pari al 50% e nel terzo anno pari almeno al 75% dei giorni previsti;
- si ritiene valida – proposta alternativa – la frequenza se l'alunno risulta presente almeno 2/3 delle giornate computate sull'intero triennio; oppure, se le assenze sono giustificate e le presenze sono almeno di 300 ore nel triennio. Alla istituzione scolastica si propone di attribuire il potere di adottare deroghe, giustificate e documentate, solo in casi eccezionali.

4. Altri problemi

In alcune sedi (soprattutto in Sicilia) si segnala l'impossibilità di accogliere tutti i bambini i cui genitori abbiano fatto richiesta. Esistono infatti consistenti «liste di attesa» che rendono incerto, e a volte impossibile, l'esercizio del diritto al credito formativo. A fronte dunque di questa proposta, si pone allora il problema dei finanziamenti necessari per mettere tutte le sedi scolastiche in condizione di istituire, in ogni sede, sezioni per soddisfare le richieste di tutti i richiedenti. Si segnala altresì che attualmente le sezioni, un po' dovunque, superano il numero di trenta alunni.

Inoltre si attira l'attenzione sul fatto che le statistiche indicanti una frequenza del 96% per l'ultimo anno e del 87% per il triennio sembrano più relative alle iscrizioni che alla effettiva frequenza sistematica dei bambini. Il dato statisticamente ottimale

sembra allora, nei fatti, molto meno soddisfacente e richiede provvedimenti economici aggiuntivi per passare dalla semplice iscrizione alla effettiva frequenza.

5. Gli attuali «Orientamenti didattici»

Il giudizio è unanimemente positivo sugli attuali «Orientamenti didattici» nazionali. Gli insegnanti dichiarano di aver molto faticato a capirli e ad applicarli: attualmente li trovano utilizzabili e aperti e non gradirebbero un loro cambiamento. Ritengono invece importante che vengano tenuti presenti sia per tradurli in obiettivi di riferimento sia per elaborare una griglia di valutazione degli esiti educativi al termine dell'esperienza della scuola materna, al fine di fornire agli insegnanti delle elementari un utile punto di partenza per elaborare la loro programmazione didattica.

6. Indicazioni conclusive

La proposta di riconoscere un credito formativo ai bambini che frequentano sistematicamente, e con giustificazione delle assenze, i tre anni di scuola materna appare largamente condivisibile dagli insegnanti; qualche perplessità proviene dai genitori e dagli insegnanti di scuola elementare. Il problema sembra stimolare, almeno inizialmente, una risposta più emotiva che razionale, e calamitare tutte le scontentezze che provengono da delusioni su altri fronti della riforma scolastica.

La motivazioni a favore della proposta risultano emergere dal concetto stesso di «formazione» come concetto più ampio di quello di «istruzione»: un concetto più comprensivo e non legato al tempo in cui si realizzano e pertanto di valore *permanente*. Così come un trauma della prima infanzia permane per tutta la vita, allo stesso modo una esperienza formativa significativa della prima infanzia permane nel tempo: non solo per il periodo dell'obbligo scolastico ma anche oltre e con effetti positivi riscontrabili sull'apprendimento scolastico poiché incide sulla persona che di tale curriculum è protagonista.

Le garanzie che vanno comunque date devono portare ad un collegamento e ad una continuità «forte» fra scuola materna e scuola elementare, con la indicazione di criteri di valutazione dell'esperienza di scuola elementare in vista della sua prosecuzione nella scuola elementare; ad una formazione iniziale ed in servizio dei docenti dei due ordini di scuola per molti aspetti comune e di uguale durata; alla realizzazione effettiva dell'obbligo di istituire le scuole dell'infanzia su tutto il territorio scolastico per soddisfare le richieste reali dei genitori; alla definizione chiara dei criteri di certificazione e di validità della frequenza.

7. Elenco dei dirigenti, degli insegnanti e dei genitori che hanno partecipato alle consultazioni

DIREZIONE DIDATTICA «LOMBARDO RADICE», PALERMO (15 OTTOBRE 2001)

Dirigente scolastico: Agata Caruso.

Consiglio di intersezione. Gravano Brigida, Guttilla Dorotea, Piazza Gaetana, Meli Luigia Maria, Castiglia Maria Giulia, Di Gangi Maria Aurora, Lo Giudice Rosalba, Carella Antonella, Milazzo Flavia, Abbate Giuseppa, Romeo Carmela, Ricevuto Leonarda, Patera Rosalia, Montalbano Nunzia Aurelia.

Consiglio di circolo. Dirigente scolastico: Caruso Agata; Presidente: Bellomonte Ciro; componenti: Ferrera Caterina, Franchina Antonio, Guttilla Dorotea, Patera Andreana, Sci-

meca Francesca, Spera Rosanna, Schiavo Maria, Pace Fausto, Velardi Gaetano, Cappelli Alessandro, Profeta Renato, Viscuso Antonino, Montalbano Nunzia Aurelia, Bertuglia Vincenza.

CIRCOLO DIDATTICO «GARIBALDI», MARSALA (16 OTTOBRE 2001)

Dirigente scolastico: Coppola A.

Consiglio di interclasse: Passalacqua S., Vella T., Rallo R., Vassallo A.M., Morana A.M., Carrillo M.A., Milazzo I., Casalaina M., Di Girolamo G., Passalacqua D., Anca D.

Consiglio di circolo: Presidente: Giacalone V.G.; Balsamo A. (genitore). Vinci G., Zocco E., Pellegrino A., Pace M., Casano K., Stabile G., De Pasquale R., Angileri A., Aristodemo G. (ATA).

DIREZIONE DIDATTICA «PADRE GEMELLI», TORINO (19 OTTOBRE 2001)

Dirigente scolastico: Bisicchia Simona.

Consiglio di circolo: Balsamo, Bertinetti, Morello M., Franzese, Pipistrelli, Pezzin, Faggianni, De Blasi, De Girolamo De Luca, Morello A. Piergiovanni.

DIREZIONE DIDATTICA, BUSSOLENO (20 OTTOBRE 2001)

Presidente e genitore: Fazzari Corrado.

Consiglio di intersezione (sezioni A, B, C): Garnero Omella, Crosasso Graziella, Abbà Anna, Croletto Enrica, Tarò Patrizia, Polibio Rita, Parisio Valeria, Goitre Rosita (genitore), Aglietti Germana (genitore).

Consiglio di circolo: Carraro Daniela, Pieruccetti Silvia, Spina Carla, Oliveri Marcello, Pognante Tiziana, Parisio Valeria, Morena Ines, Borgis Laura, Benetto Danilo (genitore), Campagnoni Luisella (ATA).

PS: Non è pervenuto l'elenco dei partecipanti agli incontri avvenuti all'Aquila.

SCUOLA ELEMENTARE

di Giorgio Chiosso

Il mio «viaggio pedagogico» (mi sento quasi nei panni del livornese e giramondo Enrico Mayer al quale dobbiamo un celebre «viaggio pedagogico» pubblicato nel primo Ottocento) inizia la mattina del 15 ottobre 2001 con un volo Torino-Palermo che atterra in perfetto orario all'aeroporto di Punta Raisi, dove incontro, come previsto, tutti i componenti del Gruppo di lavoro. Da questo momento in poi comincia la nostra avventura all'interno del «continente scuola» italiano. Per una settimana lo sezioneremo in sala operatoria (confrontando le ipotesi di riforma con consigli di classe e consigli di istituto) e non ne parleremo soltanto tra noi e gli esperti, distanti dalle voci degli allievi e dalle preoccupazioni quotidiane degli insegnanti.

Non vorrei che queste riflessioni preliminari fossero prese come un'inutile divagazione, perché qualsiasi nostra iniziativa non può prescindere dallo stato d'animo, dalle intenzioni e anche dai pregiudizi di chi la compie. Credo di dover precisare, in sostanza, il luogo (psicologico e culturale) nel quale mi sono dislocato, allo scopo di restituire negli appunti che seguono non l'astratta «obiettività», ma quello che ho percepito, ho vissuto ed ho anche direttamente partecipato insieme agli insegnanti e ai genitori presenti alle audizioni, nei limiti del mio ruolo di «consulatore».

Onestà intellettuale vuole che dica con franchezza che ero alquanto scettico sulla reale utilità, ai fini del nostro lavoro, di questa scorribanda in Italia che mi sem-

brava non apportare novità particolari all'impianto della possibile riforma già approfondito, nelle precedenti settimane, con esperti, studiosi, opinionisti, esponenti del mondo del lavoro e della formazione, ecc. Mi sembrava che il «viaggio pedagogico» si configurasse piuttosto come una «operazione immagine» messa in campo per giustificare i ripetuti impegni assunti dal Ministro intorno alla volontà di sentire «la scuola».

Devo, invece, riconoscere che il bagno di realtà vissuto nella settimana di visite ha positivamente integrato un approccio fino a quel momento un po' troppo teorico e politico alla riforma, mettendomi (mettendoci) di fronte a quella che il Machiavelli chiama la «realtà effettuale» alla quale nessuno sfugge e della quale occorre tenere il massimo conto nel momento in cui si progetta un intervento così strategico quale quello al quale il Gruppo di lavoro sta pensando.

In secondo luogo temevo che le scuole, ovviamente informate in precedenza della nostra visita, ci mostrassero il cosiddetto «vestito della festa» nella, peraltro più che ragionevole, preoccupazione di «fare bella figura» (con il direttore regionale, con noi «inviati del Ministro», ecc.). Ed invece così non è sempre stato.

A Marsala, ad esempio, ho vissuto in diretta le preoccupazioni del dirigente scolastico seriamente impegnato a far funzionare la mensa, ancora in fase di rodaggio. All'Aquila siamo stati rallegrati dal vociare di allegre scolaresche in ricreazione nel cortile su cui si affacciavano le finestre aperte del locale dove si svolgeva la riunione. A Sant'Antonino di Susa, la gentile preside ha rallegrato con i pasticcini una giornata un po' scura a causa del maltempo e molto fredda (compresa l'aula dei nostri incontri) che mi è costata una tracheite e un abbassamento della voce. Ad Ostia (sesta virtuale tappa del nostro «viaggio») ho sperimentato il fatto che talvolta le cose non funzionano come dovrebbero e, di conseguenza, non abbiamo potuto visitare le scuole prescelte per la semplice ragione che nessuno si è ricordato di confermare il nostro arrivo e, dunque, non erano stati convocati i consigli scolastici previsti dal protocollo di visita. Piccoli spezzoni di vita di tutti i giorni, con un sano bagno nella «realtà» che non guasta.

Detto questo non intendo cadere nel rischio opposto (e cioè nella convinzione di aver visto la «scuola reale»), ma posso dire serenamente che, almeno per quanto mi riguarda, le ore (da 5 a 6 in media) trascorse nelle scuole hanno consentito di cogliere stili di lavoro, modalità organizzative, difficoltà e pregi delle diverse situazioni e soprattutto la personalità, più o meno forte, dei dirigenti che, almeno in un caso, ha anche in parte condizionato l'andamento della consultazione.

1. La continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria

Il primo tema posto all'attenzione dei consigli di interclasse e di circolo è stato quello del rapporto tra scuola dell'infanzia e scuola primaria, consapevole che se si imposta la riforma all'insegna del principio di continuità, tale principio non può essere smentito neppure nel passaggio tra i due segmenti scolastici inferiori. La questione è stata molto dibattuta nelle due scuole siciliane (nei cui consigli di circolo erano presenti anche rappresentanti delle scuole dell'infanzia) in ragione del fatto che per mancanza di posti-alunno numerosi bambini tra i 3 ed i 6 anni non possono frequentare la scuola dell'infanzia e giungono alla prima classe della scuola primaria senza la padronanza di quei cosiddetti «prerequisiti» (so bene che non si potrebbe usare questa parola, ma non me ne viene nessun'altra migliore) per entrare nel sistema della piena scolarità infantile.

La richiesta insistente (tanto a Palermo quanto a Marsala) è stata perciò quella del potenziamento della scuola dell'infanzia in modo da soddisfare le esigenze di famiglie e di bambini, pur conservando alla scuola dell'infanzia le caratteristiche attuali: non obbligatorietà e forme educative non scolasticistiche. Se l'introduzione del credito può contribuire ad incrementare e migliorare l'offerta di scuole dell'infanzia (questo mi è sembrato il ragionamento più ricorrente) allora questa strada può essere percorsa, anche se in genere è sembrata di non facile (e tanto meno immediata) comprensione l'ipotesi di un credito da «spendere» soltanto nel canale della formazione e al diciassettesimo anno.

Un atteggiamento improntato ad una più convinta (e meno pragmatica) adesione al credito annuale (rispetto alla frequenza dell'intero triennio) ho ritrovato nelle scuole dell'Aquila e di Torino. In un solo caso ho invece registrato la richiesta di anticipo della scolarità obbligatoria al quinto anno, pur nelle forme didattiche attuali (consiglio di interclasse, Istituto comprensivo di Sant'Antonino di Susa).

Nell'insieme mi pare abbastanza generalizzata la convinzione che occorre agire sui primi anni di scuola per scongiurare una serie di potenziali esiti negativi o insoddisfacenti e che questo occorra farlo radicando in modo forte la scuola dell'infanzia nel sistema scolastico, evitando derive assistenzialistiche o stile servizi sociali come potrebbe accadere nell'ipotesi che questo segmento formativo passasse alle dipendenze delle Regioni che finirebbero per «agganciarlo» all'asilo-nido, creando un unico blocco di interventi per l'arco 0-6 anni.

2. Scuola primaria quinquennale in continuità con la scuola secondaria di I grado

Salvo in un caso (di cui dirò tra breve) non ho riscontrato soverchie nostalgie per la scuola settennale prefigurata dalla legge n. 30, provvedimento che in genere appare circondato da qualche punta di scetticismo per l'evidente difficoltà a gestire il fenomeno della cosiddetta «onda anomala». Invece ho trovato (fenomeno che reputo singolare) abbastanza diffusa la convinzione (parlo ovviamente degli insegnanti) che gli «Indirizzi» predisposti dal ministro De Mauro si possano ormai ritenere i «Nuovi Programmi», con una grande confusione non solo tra «Indirizzi» e «Programmi» (nella scuola dell'autonomia i «Programmi» non possono essere più previsti) e tra ciò che è ancora in fase di decisione (gli «Indirizzi», mai entrati in vigore) e ciò che invece ancora esiste sul piano ufficiale (i «Programmi» del 1985).

Soltanto nella scuola elementare «Pallavicino» di Palermo ho incontrato un consiglio di interclasse che ha combattivamente sostenuto la validità della scuola settennale, dichiarando di ritenere un grave passo indietro la conservazione dell'articolazione quinquennio scuola primaria/triennio scuola secondaria di I grado. Mi è, tuttavia, parso che dietro all'energica difesa del progetto Berlinguer-De Mauro stessero più ragioni ideologiche che approfondite e documentate convinzioni pedagogiche. Ad ogni modo è opportuno tenere conto anche ai fini del nostro lavoro che occorre scontare una quota di insegnanti favorevoli al principio della continuità istituzionale.

Il generale consenso all'ipotesi della distinzione ordinamentale e della continuità curricolare si è articolato intorno ai seguenti punti:

- Il curricolo verticale consente di concepire come un unico lungo ciclo le due scuole dell'infanzia e della preadolescenza.
- La distinzione tra una scuola della «fanciullezza» (con qualche osservazione circa il fatto che questa espressione è un po' fuori circuito, ma anche senza nessuna indi-

cazione circa soluzioni alternative) e l'altra della «preadolescenza» (salvo le riserve della già ricordata scuola «Pallavicino» di Palermo).

- L'impostazione ciclica biennale che dilata i tempi dell'apprendimento e consente recuperi più efficaci (con punte quasi entusiastiche a Marsala, Torino e a Sant'Antonino).
- L'ipotesi di un ciclo misto 5^a classe primaria/1^a classe secondaria di I grado purché si verificano alcune condizioni così individuate:
 - programmazione comune del ciclo da parte di maestri e professori;
 - valutazione in 1^a media, ma con la presenza di almeno un maestro della 5^a classe;
 - numero ridotto di materie e insegnanti in 1^a media;
 - adozione di forme organizzative tali da poter seguire anche gli alunni che dopo la 5^a classe si disperdono in scuole diverse rispetto a quella del quartiere o del comune (aspetto sottolineato con particolare vigore dal consiglio di circolo dell'Aquila proprio perché sperimenta la dispersione degli alunni di 5^a classe in più scuole medie).

Più articolata e meritevole, anche in questa sede, di un'approfondita analisi è apparso il problema della progettazione del curriculum. Per quanto riguarda gli aspetti positivi e di consenso segnaliamo quanto segue:

- è ragionevole pensare ad un'impostazione per «attività» e «percorsi» multidisciplinari fino alla 4^a classe (non mi pare che l'«ambito» prospettato dagli «Indirizzi» abbia lasciato dietro di sé molti orfani);
- l'ipotesi di coniugare continuità e flessibilità è stata giudicata strategia potenzialmente efficace per favorire il graduale passaggio dai livelli di apprendimento inferiori e quelli mediani e, al tempo stesso, per consentire la «personalizzazione» del curriculum (in genere le famiglie non hanno, tuttavia, fatto sentire la loro voce su questo punto come forse si poteva supporre);
- l'ipotesi dell'articolazione del curriculum in una parte corsuale e una parte di «Laboratori» (entrambi obbligatori, ma con forme organizzative e didattiche diverse) è risultata nell'insieme abbastanza condivisa, pur con qualche riserva (forse dovuta a incomprensione) circa il rischio di una troppo rigida distinzione tra «contenuti» e «educazione» (osservazioni particolarmente marcate a Palermo e Marsala).

Netto e *unanime* dissenso ho, invece, registrato in ordine alla terza parte del curriculum (quella lasciata alla libera scelta ed iniziativa delle famiglie e accreditata dalla scuola anche per conoscenze e abilità conseguite esternamente alla scuola) per le seguenti tre ragioni che, con varie accentuazioni, mi sono sentito ripetere in tutte le scuole visitate:

- Nella scuola primaria l'apprendimento non è disgiungibile dalle esperienze di socializzazione e di partecipazione alla vita della classe (non è importante soltanto «ciò che si apprende», ma è decisivo anche «come si apprende»).
- La conoscenza scolastica è diversa dalle conoscenze esterne alla scuola: imparare a suonare uno strumento musicale, ad esempio, è un'esperienza non comparabile, anche se adiacente, all'educazione musicale nella scuola, che persegue scopi formativi di più ampia portata rispetto alla padronanza di uno strumento; lo stesso discorso vale (forse anche di più), per il rapporto tra sport e educazione fisico-motoria.

- L'apprendimento individuale curato dalla famiglia (lingua straniera, musica, ecc.) riconosciuto dalla scuola al punto da poter escludere una parte del curriculum (ed anche previo rigoroso accertamento in 4^a classe primaria ed in 3^a media) potrebbe innescare meccanismi di diverse opportunità e finire per costituire (al di là delle intenzioni) un'occasione di inequità sociale.

3. Scuole comprensive e in rete

Il ridotto campione delle scuole visitate era costituito da un solo istituto comprensivo (Sant'Antonino di Susa, materna/elementare/media, con dirigente una preside di scuola media) e da quattro circoli didattici tradizionali con alcune sezioni di scuole materne. Ho tratto due impressioni che restituisco con tutta la provvisorietà del caso:

- L'unico istituto comprensivo che ho visto funziona come scuola verticale sul piano amministrativo, ma nei fatti con una articolazione interna che prevede una netta distinzione tra scuola media e scuola elementare (il docente vicario è, per esempio, un insegnante elementare che, in sostanza, svolge funzioni di coordinamento didattico del genere di quelle tradizionalmente esercitate dai direttori didattici).
- Non ho colto resistenze nei circoli didattici verso l'ipotesi «comprensiva» che, anzi, in genere è giudicata con favore perché agevolerebbe la continuità curricolare, ecc., ma a condizione di poter «assorbire» la scuola media (per ragioni opposte le scuole medie probabilmente sono restie ad evitare le soluzioni comprensive).

L'idea delle scuole in rete risulta vista in modo positivo, anche se tuttavia nessuna delle sedi lavora già ora realmente secondo la logica della rete. Nel migliore dei casi esistono forme di interazione e di collaborazione intorno a specifiche questioni (come, ad esempio, nel caso delle prove dei livelli di apprendimento sperimentate presso il circolo «Galilei» dell'Aquila). Non sembra particolarmente avvertita l'esigenza di «direttori didattici» in grado di svolgere funzioni di animazione didattica (c'è il timore che possano essere eventualmente limitate le libere iniziative dei gruppi docenti). Perplexità sono state manifestate anche verso l'ipotesi del docente prevalente nel primo ciclo (si preferirebbe la soluzione a moduli). Ragionevole appare invece la scansione dei due docenti per le classi del secondo ciclo e del gruppo docente (tre-quattro) per la 5^a classe.

4. Aspetti e problemi della valutazione

Nell'ultima parte delle riunioni ho sottoposto ai presenti anche istanze e problemi riguardanti il Servizio Nazionale per la Qualità del Sistema di Istruzione e di Formazione, formulando anche precise proposte in ordine all'assetto che il servizio potrebbe assumere sul piano dell'organizzazione delle verifiche periodiche intorno ai livelli di apprendimento stabiliti in coerenza con gli obiettivi specifici di apprendimento.

Riferisco gli orientamenti scaturiti dalle discussioni:

- In via generale appare diffusa e condivisa l'esigenza di un monitoraggio del sistema scolastico volto ad assicurare alla scuola dell'autonomia una certa omogeneità

in ordine al conseguimento degli obiettivi specifici di apprendimento. Il monitoraggio dovrebbe fornire elementi per la costruzione di una sorta di «mappa nazionale degli apprendimenti» in grado di evidenziare zone di eccellenza e zone di difficoltà, in modo da consentire interventi correttivi (anche in termini di maggiori risorse) laddove si verificano situazioni meno soddisfacenti. Questa esigenza viene tuttavia vissuta in modo alquanto diverso da genitori e insegnanti. I genitori sono più propensi ad accettare verifiche periodiche dei livelli di apprendimento attraverso sondaggi generalizzati e ritengono indispensabile ed in certa misura anche urgente che la scuola si attrezzi su questo versante (molti di loro sperimentano sul luogo di lavoro le regole della «produzione di qualità» certificate secondo protocolli europei). In alcune scuole (per esempio il «Duca d'Aosta» di Torino e l'Istituto comprensivo di Sant'Antonino di Susa) i genitori hanno fatto presente agli insegnanti che soltanto a questa condizione essi potranno riguadagnare fiducia nell'opinione pubblica oggi propensa a considerarli dei «privilegiati» non sottoposti ad alcuna forma di controllo.

- Molto più vario e complesso appare lo spettro delle posizioni riscontrate tra gli insegnanti:
 - le verifiche di tipo oggettivo e standardizzabile non sono affidabili e le uniche in grado di produrre risultati efficaci sarebbero quelle attuate all'interno dell'istituto e gestite dagli stessi insegnanti (circolo «Pallavicino» di Palermo) oppure quelle concordate a livello di rete tra le scuole di una stessa zona (circolo «Galilei» dell'Aquila);
 - dietro all'idea dell'oggettività si celerebbe l'intenzione di controllare il lavoro degli insegnanti mediante la scorciatoia degli interventi sui livelli di apprendimento degli alunni. Questo procedimento è giudicato non corretto perché non tiene conto di una serie di fattori locali che possono condizionare (in senso positivo o negativo) il rendimento degli allievi (questa è stata un'osservazione ricorrente anche in quei gruppi di docenti più serenamente disposti ad accettare la logica di un servizio «qualità», come la «Duca d'Aosta» di Torino e l'Istituto comprensivo di Sant'Antonino di Susa);
 - gli insegnanti non debbono temere le rilevazioni, perché ormai tutti (chi più chi meno) le fanno, ma esse non devono venire «dall'esterno», ma essere predisposte dagli uffici ministeriali che meglio conoscono le caratteristiche delle scuole ed essere sempre confrontate con le pratiche dell'autovalutazione di istituto (circolo «Sappusi» di Marsala);
 - in ogni caso sarebbe inaccettabile che i parametri retributivi fossero alzati o ridotti in base ai risultati delle rilevazioni (preoccupazione abbastanza generalizzata, più accentuata nelle scuole del Centro-Sud rispetto a quelle del Nord).

Credo che su questo punto si possa concludere con una doppia riflessione. Sia pure con sensibilità e argomenti diversi, il principio di periodici sondaggi in ordine alla qualità degli apprendimenti non è contestato in via di principio (anche se le quote più sindacalizzate, come nel circolo «Pallavicino» di Palermo, lo guardano con grande sospetto e tutto lascia intendere che potrebbero contrastarlo con vigore nel caso fosse messo in pratica). Esso è, comunque, sottoposto ad una raffica di osservazioni critiche e di puntualizzazioni pratiche, anche da parte di chi lo ritiene necessario, e tutti alla fin fine (anche se nessuno lo dichiara in modo esplicito) sperano che nulla cambi (la pratica di soluzioni così lontane dalle consuetudini correnti appare addirittura fantascientifica).

La posizione dei genitori risulta invece decisamente più favorevole a valutazioni di carattere generale, senza eccessivi distinguo. Nelle mie consultazioni si può anzi dire che questo sia l'unico punto in cui la posizione dei genitori è emersa con una certa chiarezza (in genere sono stati abbastanza silenziosi o si sono allineati alle posizioni degli insegnanti).

5. Elenco dei dirigenti, degli insegnanti e dei genitori che hanno partecipato alle consultazioni

DIREZIONE DIDATTICA «PALLAVICINO», PALERMO (15 OTTOBRE 2001)

Dirigente scolastico: Leonardo Sagunto.

Consiglio di interclassa: Daniela Burgio, Emilia Cascio, Stefania Cocuzza, Roberta Cricchio, Bianca Genovese, Maria Galioto, Marcella Gerbino, Maria Festinese, Giuseppa Ligotti.

Consiglio di circolo: Francesca Bellavista, Giuseppina Bologna, Michele Caminita, Anna Costanza, Rosa Dragotta, Angela Guttilla, Concetta Marino, Franca Palazzolo, Patrizia Pizzo, Giuseppa Scaffidi.

4° CIRCOLO DIDATTICO «SAPPUSI», MARSALA (16 OTTOBRE 2001)

Dirigente scolastico: Maria Grazia Sessa.

Consiglio di interclassa: Anna Maria Crocenti, Maria Venera D'Amico, Anna Maria Giacalone, Antonella Lafrancesca, Vita Mannone, Paola Morabito, Antonina Pizzo, Vita Pulizzi.

Consiglio di circolo: Rosa Abate, Anna Maria Aliberti, Maria Giuseppe Barraco, Teresa Bertolino, Piera Carollo, Caterina Centonze, Antonio Indelicato, Pellegrino Margiotta, Caterina Martinez, Benedetto Miceli, Salvatore Oddo, Maria Parrinello, Giovanna Saladino, Elisa Salvo, Angela Scribano.

CIRCOLO DIDATTICO «G. GALILEI», L'AQUILA (18 OTTOBRE 2001)

Dirigente scolastico: Maria Corridore.

Consiglio di interclassa: Freddy Barbarossa, Attilio Biondi, Rosalba Canofari, Carla Cattadori, Sabrina Ciambini, Silvana Cimati, Barbara Ciuffini, Quirina Cociolone, Simona Costantini, Daniela di Genova, Domenica Di Donato, Marion Eich, Raffaella Evandro, Rita Ferella, Vincenza Ferella, Natale Germano, Roberta Giangiuliani, Sonia Langiu, Franco Lalli, Lucia Margani, Daniele Masciovecchio, Maria Luisa Monesi, Maria Teresa Nardocchia, Paria Pia Paiola, Sandra Palmarini, Antonella Palumbo, Anna Lucia Rossi, Luisa Salutati, Maria Domenica Santacroce, Antonella Sette, Ivana Simone, Lucia Strambaci, Fiorella Tortiello, Claudia Valentini.

Consiglio di circolo: Giuseppina Biasini, Attilio Biondi, Adriana Carlone, Giovanni Civisca, Cinzia Clementoni, Alba Di Carlo, Michelina Faiella, Miriana Marini, Natalina Masci, Angela Mastracci, Annantonia Scimia, Serenella Tomei, Gabriele Tremante, Mauro Volpe.

DIREZIONE DIDATTICA «DUCA D'AOSTA», TORINO (19 OTTOBRE 2001)

Dirigente scolastico: Giovanna Ternavasio.

Consiglio di interclassa: Maria Rita Bascetta, Maria Grazia Cavallotto, Teresa Dell'Atti Marando, Maria Di Bella, Elena Filetti Gianichi, Luigina Fabris, Gabriella Fantozzi, Giuseppe Galioto, Maria Carmela Gioffré Zito, Anita Guglielmo, Gaetana La Marca, Antonina Manogeri, Marina Martra, Flavia Orsi Valle, Serenella Palumbo, Giovanna Pellegrino, Maria Rosa Pelleriti Benedetti, Paola Rizzolo, Alberto Sandri.

Consiglio di istituto: Manuela Babiloni, Marzia Biliero, Piera Ciotti, Luigina Fabris, Roberta Gabutti, Paolo Gelo, Vilma Guglielminetto, Raffaele Monaco, Salvatore Morrone, Filippo Paolicco, Marisa Quattrone, Giorgio Siccardi, Gabriella Siclari, Stefano Zecca.

ISTITUTO COMPRENSIVO DI SANT'ANTONINO DI SUSÀ, SANT'ANTONINO DI SUSÀ
(20 OTTOBRE 2001)

Consiglio di interclasse Monica Mandirola, Pierangelo Nurisso, Anna Perino Fontana, Silvana Riffero, Roberta Scapin, Valeria Tessa.

Consiglio di istituto: Bruno Alpe, Laura Bunino, Giovanni Caiazza, Roberta Carrer, Carla Cattero, Antonio Ferrentino, Marisa Gagnor, Valeria Gioberto, Elisabetta Ilotti, Carmine La Vecchia, Giuseppe Mazzei, Patrizia Porcu, Mauro Rubella, Beatrice Sanguinetti, Alessandro Vacchiotti, Giorgio Vair, Maria Teresa Vavassori, Gisella Viero.

SCUOLA MEDIA

di Giuseppe Bertagna

Cercando di sottolineare maggiormente in un caso il punto di vista dei docenti e nell'altro dei genitori, ogni consiglio di classe e ogni consiglio di istituto è stato introdotto da una breve relazione nella quale:

- Si sono presentati l'impianto e le scelte ordinamentali e curricolari della L. 30/2000 e si sono ricordati i problemi di fattibilità della stessa, nonché i modi con cui essi potevano anche ora essere risolti.
- Si è spiegato il mandato ricevuto dal Ministro: rivedere la L. 30 e il suo piano di fattibilità con proposte che non fossero solo congrue in sé, ma anche condivise dal più ampio numero possibile di docenti, genitori, forze sociali e culturali e che non apparissero scelte di una maggioranza da imporre ad una minoranza, ma il portato di una elaborazione distribuita al massimo grado possibile.
- Si è illustrato il metodo di lavoro adottato e il calendario degli appuntamenti che lo contraddistinguono: *Gruppi Focus* di controllo e indagine qualitativa nelle scuole per la verifica dell'ipotesi messa a punto nel Gruppo ristretto, consultazione di enti e associazioni sulle raccomandazioni del Ministro, indagine ISTAT per giungere ad una proposta finale di sintesi.
- Si è proceduto ad una comparazione descrittiva specifica tra le scelte ordinamentali, curricolari e organizzative previste dalla L. 30/2000 in ordine all'educazione dei ragazzi dai 10 ai 15 anni e quelle scaturite dall'ipotesi messa a punto nel gruppo di lavoro e verificata nei *Focus*. In particolare, si è menzionato:
 - il mantenimento della struttura ordinamentale attuale per la scuola primaria e la scuola media;
 - la suddivisione di questi due cicli ordinamentali in quattro cicli biennali sul piano della continuità didattica e dell'organizzazione del piano degli studi, nonché in due cicli quadriennali per le attività dei Laboratori;
 - l'articolazione del piano degli studi in profilo terminale dell'allievo da promuovere entro la terza media;
 - l'identificazione degli obiettivi didattici specifici (le conoscenze e le abilità da raggiungere) alla fine di ogni ciclo didattico biennale e/o quadriennale;
 - la disponibilità, per gli allievi, a secondo delle conoscenze e delle abilità acquisite nell'extrascuola, di due percorsi curricolari per promuovere gli obiettivi di-

- dattici specifici, l'uno obbligatorio di 825 ore annuali e l'altro facoltativo (da 0 a 300 ore annuali) da svolgersi in Laboratori di informatica, lingue straniere, attività motorie e sportive, attività espressive (teatro, musica, pittura, cinema, fotografia...), progettazione di sé e di oggetti, recupero e sviluppo degli apprendimenti;
- la non rilevanza del numero di debiti accumulati nel passaggio da una classe all'altra interna al ciclo biennale e/o quadriennale, ma la rilevanza determinante di essi in quello del passaggio da un ciclo biennale/quadriennale all'altro (due debiti, di cui uno riguardante anche la condotta impediscono il passaggio di ciclo se tali debiti erano già stati assegnati nei passaggi interni al ciclo, in questo caso si deve ripetere un anno; se i due debiti maturati a fine ciclo sono diversi da quelli ottenuti nei passaggi annuali interni ai cicli, esiste l'obbligo del loro recupero l'anno successivo e nel caso in cui ciò non avvenga si deve ripetere il primo anno del nuovo ciclo);
 - la somministrazione di prove oggettive nazionali riferite agli obiettivi didattici specifici di ogni fine ciclo all'inizio del ciclo appena successivo allo scopo di offrire ai docenti contributi sia per una diagnosi della situazione sia per una programmazione adeguata e mirata dell'attività didattica.

Riassumo qui di seguito i pareri e le reazioni raccolti nelle sedi visitate.

1. Scuola media statale «Ignazio Florio», Palermo (15 ottobre 2001)

Insiste su due vasti quartieri della città, il Resuttana San Lorenzo e il Pallavicino. Un suo studente, Claudio Domino, venne assassinato 11 anni fa «per mano omicida» (mafia? criminalità comune? altro? Ancora non si sa) dinanzi ai cancelli della scuola. Registra tra gli studenti «comportamenti inquietanti predittivi del costume mafioso quali il familismo, l'affiliazione, il bullismo, la prevaricazione, l'antagonismo, nonché tratti di xenofobia». Per questo, guidata da una dirigente molto attiva e impegnata, dichiara nel POF di «realizzare la finalità del suo progetto politico: sviluppare e trasformare la cultura del territorio», attivando «un processo di liberazione e coscientizzazione» che vada «oltre i bisogni espliciti» espressi dalle famiglie e dall'ambiente. I locali sono recenti (1998), non esistono doppi turni. Ha a disposizione un docente distaccato con le funzioni di psicopedagogo. Il POF è molto curato, arricchito di indagini sociologiche e psicologiche sulla realtà della scuola e degli allievi. Numerosi i progetti attivati nell'istituto (tra cui «Adottiamo un monumento» e il Progetto Giano contro la mentalità ed i comportamenti mafiosi). Interessante la circostanza che per ogni classe si disponga dei dati relativi alle prove di ingresso degli allievi (265 iscritti, 249 testati), riguardanti le abilità di base (numeriche, di studio, di ragionamento e di lettura) e le dimensioni etiche, motorie, relazionali, creative, decisionali e della personalità. Ne risulta una documentazione molto utile sia a verificare se davvero le classi sono state costituite, come era intenzione, in base al criterio della equità, sia ad impostare con consapevolezza le attività didattiche annuali.

Il consiglio di classe coinvolto nell'audizione è stato quello della 1^a C. Sono presenti, oltre ai docenti di classe, anche lo psicopedagogo e il vicepresidente. Le preoccupazioni maggiori di 5 docenti sui 9 di classe che sono presenti riguardano l'incapacità dei ragazzi di rispettare le regole stabilite per la vita di classe. La professoressa di matematica segnala piuttosto la loro inadeguatezza nella comprensione dei testi e

la loro scarsa capacità di attenzione e di concentrazione. Su questa base si apre la discussione sulle ipotesi della L. 30 e su quelle presentate dal Gruppo di lavoro ministeriale. Solo la preside e la professoressa di matematica, pur riconoscendo all'ipotesi del Gruppo di lavoro numerosi meriti, messi di fronte ad una scelta ritengono di preferire la soluzione adottata dalla L. 30. Gli altri docenti la ritengono al contrario inadatta. Soprattutto li preoccupa il fatto che ragazzi ancora così poco maturi siano costretti a scegliere tra i diversi indirizzi della secondaria a 13 invece che a 14 anni. Un anno in più, soprattutto se visto nell'ottica del biennio terminale di orientamento, avrebbe sicuri effetti positivi. Consensi unanimi riceve comunque la scelta di ipotizzare un biennio che comprenda la 5^a elementare e la prima media e che obblighi i docenti dei due gradi scolastici a collaborare insieme nei momenti della programmazione e della valutazione. Anche la prospettiva di prove nazionali predisposte dal Servizio Nazionale per la Qualità della Scuola non desta preoccupazioni, ma viene anzi accolta come un'opportunità da adoperare per migliorare la qualità e la responsabilità della scuola.

La discussione si fa invece molto più animata nel consiglio di istituto. La preside e tre docenti sentono la proposta del Gruppo di lavoro più come una disconferma politica dell'azione del precedente Governo e della L. 30 da esso propiziata che come una diversa e migliore soluzione riformatrice. Inoltre, ravvisano nell'eventuale adesione alla proposta di un Gruppo di lavoro nominato dal Ministro una specie di delegittimazione della militanza pedagogicamente e socialmente progressista che hanno sempre testimoniato anche a livello sociale e professionale. Ritengono perciò che sarebbe un segnale negativo non confermare la L. 30, anche con i problemi di fattibilità che, pure, riconoscono, la accompagnano. Non sono di questa opinione, al contrario, tre docenti e i quattro genitori presenti. In particolare, il presidente del consiglio di istituto. Essi ritengono che i problemi educativi, culturali e didattici dei ragazzi sarebbero meglio tutelati con l'impianto predisposto dal Gruppo di lavoro.

2. Scuola media statale «V. Pipitone», Marsala (16 ottobre 2001)

La scuola media si trova in una zona centrale della città. Ha anche corsi EDA, che vedono coinvolti docenti della scuola elementare e della scuola media. Non è comprensiva, ma è collocata in una sede contigua al liceo classico. Tra le due istituzioni non esistono, tuttavia, integrazioni a rete o dirette per particolari iniziative, o didattiche o di presenza sociale. I docenti dell'EDA non impostano, peraltro secondo la norma, la propria attività sull'insegnamento solo disciplinare ma anche su progetti. Esiste la seconda lingua, per cui si ha un orario settimanale di 33 ore. Le ore di insegnamento sono di 50 minuti per poter avere a disposizione tempo per i Laboratori, nel corso dei quali si svolgono attività pluridisciplinari o si affrontano problemi complessi. I Laboratori prendono il 15% del tempo curricolare. L'organizzazione scolastica è modulare per educazione artistica e musicale, nel senso che sono portate, per i ragazzi, a 4 ore per ogni quadrimestre. A richiesta delle famiglie, la scuola offre anche laboratori didattici pomeridiani di lingue straniere (con lettori di madrelingua di inglese e francese), informatica, attività teatrali e gruppo sportivo.

I due consigli di classe coinvolti nell'audizione sono della 1^a D e del centro EDA. Numerose le domande di chiarimento sia sulla L. 30, che non risulta affatto cono-

sciuta nei dettagli e di cui si ha un sostanziale timore, sia sulla proposta alternativa di revisione. Ogni docente esprime poi la propria posizione. Chi scrive è colpito dai toni misurati e dai continui riferimenti alla concretezza educativa dei problemi posti in discussione. Si ha l'impressione di trovarsi di fronte ad una scuola che non tenta di imporsi al tessuto sociale che serve e che la circonda con propri progetti più o meno ideologici e pedagogici, ma che intende costruire insieme ai genitori e all'ambiente un percorso di cambiamento condiviso e comunemente coinvolgente. La critica alle soluzioni adottate dalla L. 30 non è mai ideologica, ma giustificata da sistematici riferimenti a problemi e situazioni concrete vissute dai singoli nel contesto di lavoro. Il rischio, si sottolinea, era che per voler realizzare un disegno in astratto anche condivisibile si finisse per promuoverne un altro molto meno convincente. Solo un docente, quello di educazione tecnica, interviene per segnalare la propria piena adesione ai dispositivi della L. 30, ma, rimanendo più su un piano ideologico che operativo e didattico, viene, si può dire, persuaso dagli altri con esempi e con simulazioni a riconoscere la necessità di superare la propria posizione, cosa che esplicita proprio in chiusura di seduta. Pur non negando i problemi che anche la proposta alternativa pone alla professionalità dei docenti, professionalità che esige un forte investimento nel cambiamento soprattutto nel passaggio dalla 5^a elementare alla 1^a media, alla fine la totalità dei presenti reputa una sfida percorribile e da raccogliere quella tracciata dal Gruppo di lavoro, e ne sottolinea i caratteri sia di innovazione sia di adesione ad un *know how* per certi aspetti già presente nell'azione e nella tradizione della scuola italiana. Qualche perplessità, invece, si esprime sulle 25 ore obbligatorie e sulle 300 facoltative, perché si teme che in questo modo i ragazzi e le famiglie siano spinti a considerare conclusi i propri percorsi formativi solo con l'orario obbligatorio, ma è anche viva la consapevolezza, come sostiene il dirigente, che proprio questo apre per la scuola e la professionalità docente una interessante prospettiva di sollecitazione e di coinvolgimento dei ragazzi e delle famiglie.

Ancora più interessante della seduta dei consigli di classe è stata quella del consiglio di istituto. La discussione è stata intensa, ricca di curiosità non banali. Soprattutto i genitori vi hanno partecipato. Il signor Stefano Caruso, per esempio, ha ritenuto di presentare per scritto alcune sue osservazioni. «Ho apprezzato innanzitutto», egli scrive, «la disponibilità al confronto con chi vive le diverse realtà scolastiche reali, al fine di individuare eventuali correttivi alla L. 30. Non credo ci siano precedenti in tal senso. Inoltre, a mio modo di vedere, altro aspetto di fondamentale importanza è quello di avere disquisito sull'argomento da un punto di vista tecnico, relegando, così come deve essere, l'aspetto politico ad elemento non prioritario. Ciò premesso Lei ha individuato come fulcro della riforma gli alunni, tralasciando la classe docente che, essendo a mio avviso oggi estremamente appiattita, deve essere opportunamente motivata sia economicamente che moralmente, assicurando, nel contempo, una più rigorosa valutazione lungo tutto il percorso lavorativo. Faccio presente che è tuttora in uso fra i docenti assumere posizioni e comportamenti propri dello schieramento politico di appartenenza, quando, invece, è solamente dimostrando con chiari criteri oggettivi ed opportune garanzie che realmente chi qualitativamente è più valido deve andare avanti, differenziandosi da chi non profonde alcun impegno, che, al contrario, non può e non deve trovare analoga considerazione. Anche la lingua inglese da tutti quotidianamente considerata «straniera», nel nostro contesto deve essere studiata al pari dell'italiano, sin dall'età infantile, che è il periodo di maggiore e più facile apprendimento. Nel prospetto da Lei illustrato ritengo particolare attenzione abbia il momen-

to di formazione che racchiude il 5° e 6° anno scolastico: infatti conflittualità possono sorgere tra maestri e professori, ritenendosi quest'ultimi più qualificati dei primi. Estremamente importante è anche, come Lei ha evidenziato, ricreare nuove sinergie tra docenti e genitori, tra scuola e realtà sociali. Infine gli scrutini finali di ogni biennio e le prove d'ingresso al biennio successivo meritano, a mio avviso, un approfondimento perché si rischia, senza le opportune strategie di breve e medio periodo che motivino la nostra classe docente, di avere giudizi disomogenei o addirittura contrastanti». Anche il signor Mancuso esprime un'adesione convinta al progetto di revisione della L. 30, sottolineando di vedere come acquisto la presenza di uno sviluppo progressivo, e non ripetitivo, come accade ora, dei piani di studio della scuola primaria e media. In questa prospettiva attribuisce un significato molto importante al terzo biennio, che vede lavorare insieme maestri e professori. Come recita il verbale dell'incontro, infine, «tutti i membri del consiglio di istituto esprimono parere favorevole e si mostrano complessivamente soddisfatti degli emendamenti proposti dal Gruppo di studio ministeriale alla riforma».

3. Scuola media «Alighieri», L'Aquila (18 ottobre 2001) di Giovanni Desco

La scuola è dotata di ottime strutture, ed è situata nella prima periferia della città, a fianco del liceo scientifico. La scuola è dotata di un laboratorio informatico molto conosciuto e apprezzato. Sono stati svolti 3 incontri, 4 consigli di classe accorpatisi in 2 riunioni ed il consiglio di istituto.

Nel corso del primo consiglio di classe la discussione si concentra sulla valutazione nazionale e sulla proposta dei laboratori opzionali. Quanto alla prima, tutti gli intervenuti trovano interessante istituire un momento di valutazione nazionale all'inizio di ogni biennio, purché si chiarisca molto bene che questa costituisce il punto di partenza della programmazione del biennio che inizia (e non diventi invece una indiretta valutazione dei docenti del biennio precedente).

Sui Laboratori, si intravedono difficoltà di organizzazione concreta, difficoltà accentuate dalla volontà di evitare la logica «materie obbligatorie/materie facoltative»: molti dei presenti si interrogano quindi sulla modalità possibile per «tagliare» 5 ore dall'attuale orario obbligatorio e «spostarle» nelle 300 ore opzionali. Il dirigente scolastico nota che l'orario facoltativo si potrebbe realizzare bene con l'organico di istituto. Sempre sui Laboratori, alcuni evidenziano il rischio di una forte concorrenza con le scuole private e soprattutto con le altre agenzie di formazione (per esempio istituti di lingue straniere). Si sottolinea, però, che la valutazione finale circa il raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento spetta in ogni caso alla scuola. Altre insegnanti, al di là delle difficoltà organizzative, intravedono nell'ipotesi presentata più opportunità che rischi (al contrario dei colleghi), facendo espressamente riferimento al Laboratorio informatico e a quello musicale, che sarebbero fruibili da un maggior numero di studenti rispetto agli iscritti della scuola.

Anche nel secondo consiglio la discussione si focalizza sulla valutazione nazionale e sui Laboratori. Come per il precedente consiglio, la proposta di una valutazione su scala nazionale viene apprezzata con alcune precisazioni: in particolare si sottolinea l'importanza della trasparenza e della conoscenza dei criteri e anche dei contenuti con cui si svolge prima dell'insegnamento nel biennio, in modo che se ne possa tenere conto nella programmazione didattica.

Il docente di educazione tecnica apre il dibattito sui Laboratori, portando all'attenzione dei presenti l'eventualità di una classe molto debole che deve usare tutte le 10 ore settimanali per il recupero degli apprendimenti e chiede come si concilia questa eventuale circostanza con il fatto che certi obiettivi di apprendimento si devono raggiungere tramite i Laboratori.

Il docente di lettere individua la principale positività dei Laboratori nella differenziazione dei ragazzi (per valorizzare le eccellenze), ma rileva grandi difficoltà organizzative; in particolare dichiara che servono nuovi OOC per organizzare i nuovi percorsi (in particolare per i Laboratori).

Alcuni insegnanti, infine, chiedono se l'insegnamento sarà modulare; come nel consiglio precedente, ci si interroga sul futuro delle discipline in relazione alla nuova organizzazione ipotizzata (percorso obbligatorio, Laboratori): ci si interroga sul fatto che il raggiungimento di alcuni obiettivi specifici di apprendimento possa significare che intere discipline possano trovare nuova collocazione nei Laboratori, oppure tutte le discipline resteranno, seppur essenzializzate, nel curriculum obbligatorio di 25 ore e nelle ore di Laboratorio avranno una programmazione di potenziamento (eccellenza) e di recupero. Nel caso si voglia perseguire la seconda ipotesi, viene richiamata la situazione, prefigurata dal professore di educazione tecnica, di una classe particolarmente disagiata che debba usare tutte le ore di Laboratorio per recupero. La riunione si conclude con la richiesta di essere aggiornati su come procederanno i lavori del Gruppo di lavoro ministeriale, con l'avvertenza di verificare attentamente la fattibilità concreta delle ipotesi allo studio (tendenzialmente condivise) per non commettere errori già visti nei tentativi di riforma della scuola italiana.

Nel consiglio di istituto la discussione è stata in gran parte condizionata da un genitore dimostratosi pregiudizialmente contrario alla revisione della L. 30, che pertanto ha sottolineato una radicale contraddizione nella proposta presentata tra il livello ordinamentale (5 + 3) e quello curricolare (4 bienni), specialmente nel caso del terzo biennio. Circa la proposta di percorso unitario, il medesimo genitore sottolinea che alcune ripetizioni sono utili perché a età diverse si apprende in maniera differente; chiede se si possono utilizzare i Laboratori per queste ripetizioni di contenuto. La riunione sviluppa il tema dei Laboratori, i partecipanti ai precedenti consigli di classe spiegano al genitore quanto emerso nelle altre riunioni. In conclusione, la maggioranza dei partecipanti si dichiara «aperta» alla proposta presentata, raccomandando di approfondire il tema dell'extracurricolare, perché potrebbe trasformarsi in occasione di forti discriminazioni sociali.

4. Scuola media «Mazzini», L'Aquila (18 ottobre 2001)

L'istituto è comprensivo. La dirigente proviene dalla direzione didattica della scuola elementare ed ha aderito con entusiasmo alle prospettive annunciate dalla L. 30, in particolare all'istituzione della scuola di base.

I consigli di classe riuniti a discutere sono due, uno di 2^a media, uno del centro EDA, che svolge il proprio servizio anche come scuola carceraria. Si assiste ad una polarizzazione. La dirigente e una docente guardano con sospetto all'operazione di revisione della L. 30. Ritengono che possa gelare entusiasmi innovativi che invece l'applicazione della L. 30, senza sospensioni, poteva attivare. Inoltre, ritengono che le soluzioni adottate dalla stessa legge fossero in assoluto le più pertinenti. Gli altri docen-

ti, chi per motivi sistemici (far scegliere tra liceo classico o liceo professionale a 13 anni è reputato, per esempio, una imprudenza pedagogica), chi per ragioni più contingenti e quasi di esperienza personale, sono invece del parere che sia stato un bene sospendere l'attuazione della L. 30 e procedere ad una sua correzione. Le ipotesi del Gruppo di lavoro per un verso non fuggano i timori, in particolare quelli che nascono dalle verifiche dell'apprendimento previste all'inizio di ogni biennio successivo al precedente. Si teme che ciò si possa risolvere in un controllo surrettizio della professionalità dei docenti invece che servire ai docenti e alla scuola come strumento per meglio tarare l'attività educativa e didattica. Per l'altro, trovano, tuttavia, anche convinte adesioni. In particolare, la distinzione tra presenza ordinamentale della scuola primaria e della scuola media e il suo superamento sul piano della continuità didattica, con l'articolazione in bienni; la scelta tra percorsi di istruzione liceale e di istruzione/formazione professionale a 14 anni; il carattere maggiormente orientativo, rispetto ad oggi, del biennio terminale della scuola media; la costruzione a doppia velocità dei piani di studio con ritmi biennali per le attività delle 825 ore obbligatorie e quadriennali per le attività di laboratorio.

Anche il consiglio di istituto ripropone una polarizzazione. La dirigente e una docente esprimono le loro perplessità e, pur riconoscendo pregevolezze anche alle ipotesi di correzione avanzate dal Gruppo di lavoro, alla fine ritengono che sarebbe meglio renderle compatibili con l'impianto già definito dalla L. 30, senza modificare l'impianto strutturale da essa presentato. Di opinione opposta tutti gli altri che giungono però a questa conclusione dopo un dibattito per nulla rituale e a tratti molto acceso. Soprattutto i genitori sostengono la necessità di superare le soluzioni della L. 30 e di adottare le correzioni prospettate durante l'incontro.

5. Istituto comprensivo «Leonardo da Vinci», Torino (19 ottobre 2001)

La scuola è di frontiera. Posta alla periferia della città, in un quartiere cresciuto troppo in fretta negli anni della grande immigrazione torinese dal Sud, sconta un tessuto sociale esterno fragile quando non, in certi casi, inesistente. La stessa collocazione della scuola ne è una prova. Alle 22, quando finisce il consiglio di istituto, si esce su strade buie, non adeguatamente illuminate; è impossibile prendere un mezzo pubblico che riporti in città ad una distanza ragionevole dalla scuola senza aspettare ore. Un taxi arriva dopo 15 minuti dalla chiamata. Il tassista dice, poi, che si è fortunati con appena 15 minuti, perché a quest'ora nessuno di loro, se non è già sulla strada del ritorno da un viaggio precedente, ama venire in questo quartiere dove le chiamate sono alcune volte abusive e la clientela non è quella comune. Si devono perciò comprendere le difficoltà incontrate dalla dirigente e dai docenti nello svolgimento del proprio lavoro.

Il consiglio di classe della 1^a F esprime questo disagio. I docenti sono smagati. L'entusiasmo ha in molti casi lasciato il posto ad un senso di impotenza e a uno scetticismo sulla possibilità di risultati culturali ed educativi soddisfacenti. La strategia praticata, perciò, è più quella del contenimento del danno che quella della risoluzione dei problemi, del resto così sproporzionati rispetto alle reali possibilità della scuola da esigere forti interventi sistemici di natura sociale e culturale. Basta poco, però, per accendere un dibattito che rivela insospettate originalità anche professionali dei

docenti. Si ha l'impressione che essi avessero più subito che voluto i dispositivi della L. 30. Guardavano con sospetto alla eliminazione della scuola elementare e media e alla nascita della scuola di base settennale. Vivendo fenomeni di bullismo spesso gravi, avevano il timore di una loro moltiplicazione e di una difficoltà ulteriore nella gestione del fenomeno. Inoltre, non erano convinti che a 13 anni i loro ragazzi fossero maturi per poter decidere se iscriversi ad un liceo classico o a un liceo tecnologico o tecnico. Hanno perciò visto con sollievo due elementi: che un Gruppo ministeriale incaricato di mettere alla prova alcune ipotesi di riforma avesse sentito l'urgenza di confrontarsi con una scuola e con docenti come loro; che tale Gruppo avesse in qualche modo già elaborato ipotesi che, almeno in parte, tentavano una risposta alle loro preoccupazioni. Hanno, perciò, aperto un fuoco di fila di domande di chiarimento e di valutazione, portando ognuno la propria esperienza. Sulle scelte strutturali dell'impianto il consiglio non ha obiezioni. Esprime invece qualche paura per le prove del Servizio Nazionale per la Qualità della Scuola: non andranno a penalizzare proprio le scuole di frontiera? Il chiarimento che l'intenzione è contraria e che, in ogni caso, in questo tipo di prove non contano tanto i risultati assoluti bensì quelli diacronici che esprimono valore aggiunto culturale (osservare i miglioramenti che gli allievi raggiungono con il passare dei bienni, fatto anche 0 il punto di partenza) non li rassicura. Concordano sulla necessità di prove nazionali oggettive di comparazione, ma chiedono che si eviti ogni standardizzazione rigida e soprattutto influente sui finanziamenti alle scuole. Anche il percorso facoltativo delle 300 ore suscita molto interesse. Se ne ravvisa l'indubbia utilità e pure originalità. Si potrà con esse corrispondere sia ai bisogni del recupero degli allievi problematici sia a quelli dello sviluppo degli allievi eccellenti. Ma ancora una volta questa flessibilità non potrà nuocere alle scuole di frontiera? Tutti i docenti del consiglio di classe, comunque, hanno riconosciuto che queste perplessità non dovevano essere assunte come presa di distanza da una proposta necessaria e da non lasciar cadere, ma piuttosto come una richiesta di aiuto per mettere a punto *best practices* di gestione dei laboratori in situazioni di scuola e di rete che sono difficili.

Molto più muscoloso è stato, almeno all'inizio, lo svolgimento del consiglio di istituto. Una genitrice e una maestra hanno inteso l'esposizione iniziale dei termini del problema in discussione come una requisitoria contro la L. 30 a fini politici. Il Gruppo di lavoro avrebbe elaborato la sua ipotesi per ragioni solo politiche, per squallificare l'operato del Governo precedente e per illustrare di conseguenza quello dell'attuale. Anche l'audizione del consiglio di istituto sarebbe stata, in questo senso, solo propagandistica, e non avrebbe affatto avuto il significato di una procedura metodologica indispensabile per saggiare ragionevolezza e praticabilità in situazione reale di soluzioni a problemi oggettivi presenti nella L. 30 e nel suo piano di fattibilità. Diverso l'atteggiamento degli altri componenti che, pur manifestando difficoltà nell'esprimere un giudizio comparativo sulle due ipotesi di riforma, hanno tuttavia molto apprezzato l'idea di articolare il percorso dai 6 ai 14 anni in bienni progressivi e con l'ultimo a carattere fortemente orientativo. Tutti del resto erano convinti che fosse meglio far scegliere ai ragazzi il tipo di percorso formativo preferito a 14 anni invece che a 13. La discussione è poi naturalmente scivolata su quanto stava prima della scuola primaria (la questione della scuola dell'infanzia e del credito che la sua frequenza avrebbe dovuto assicurare) e dopo la scuola media (l'istruzione secondaria e la formazione secondaria, con i relativi sviluppi nell'istruzione e nella formazione superiore). La contrazione della scuola secondaria superiore a quattro

anni ha suscitato numerose perplessità e anche l'ipotesi dei moduli propedeutici all'università o alla formazione superiore è parsa più un modo per riassorbire il personale della secondaria reso soprannumerario dall'eliminazione del quinto anno che un segmento formativo con la sua logica di riqualificazione della qualità complessiva del sistema.

6. Scuola media statale «Francesco Gonin», Giaveno, Torino (20 ottobre 2001)

La scuola è visibilmente integrata con il territorio. Una dirigente scolastica particolarmente attiva è riuscita a costituire un nucleo di docenti motivati e innovativi e che permettono anche ricambi di personale senza che la continuità della struttura ne risenta. Progetti e Laboratori, distribuiti tra curricolo di base, opzionale e facoltativo, sono strumenti ordinari di lavoro della scuola, che da tempo ha superato l'esclusività della rigida partizione disciplinarista. Il motto della scuola è «una scuola a misura di alunno per crescere insieme sul territorio». Il percorso scolastico degli allievi è seguito con elaborazioni statistiche che danno una misura anche quantitativa dei fenomeni. Le bocciature, ad esempio, sono passate dal 5,8% del 1997/98 al 2% del 2000/01. Il dato è messo in relazione con la sperimentazione dell'autonomia che ha flessibilizzato l'offerta formativa e ne ha migliorato l'efficacia. Analogamente la scuola monitora il successo/insuccesso parziale/totale dei propri allievi nei primi anni della scuola superiore. Ha così a disposizione dati per non restare autoreferenziale e per verificare se e quanto la diminuzione delle bocciature nel triennio di scuola media trovi poi concreto riscontro nel successivo cammino dei ragazzi.

L'audizione avviene di sabato. L'opportunità di non costringere ad una seduta pomeridiana del consiglio di istituto suggerisce di farlo lavorare insieme al consiglio di classe. La discussione e la comparazione tra L. 30 e proposte di correzione si rivela, comunque, subito molto ordinata e costruttiva, basata più su elementi concreti che ideologici. Il consiglio di classe e il consiglio di istituto condividono alla fine le seguenti conclusioni.

Il modello di scuola elaborato dal Gruppo di lavoro ministeriale è per molti aspetti simile a quello già adottato dalla scuola. Vuol dire che razionalizza percorsi già in parte attivati dalle migliori esperienze didattiche militanti. È costruttiva la distribuzione degli otto anni in bienni, con il terzo in funzione di cerniera coprogettata tra primaria e media. Come è costruttiva la distinzione, nel piano degli studi, tra percorso scolastico obbligatorio, percorso scolastico facoltativo e percorso portato a valorizzare le esperienze formative dell'extrascuola. Ciò implica, però, una forte integrazione istituzionale e territoriale che non può essere data per scontata; e in ogni caso a anche un aumento della corresponsabilità educativa della scuola e della famiglia. Una sfida non facile, da vincere e che va molto sostenuta. Il rischio, infatti, è che proprio le famiglie e i ragazzi che maggiormente hanno bisogno di sollecitazioni educative siano penalizzati dal porli di fronte ad una scelta tra curricolo obbligatorio e facoltativo: potrebbero finire per optare per la scelta più facile e meno impegnativa, ma non per questo a loro più necessaria. Diversamente che nella scuola media precedente, non crea preoccupazioni la prospettiva di verifiche nazionali dell'apprendimento con ritmo biennale. La si ritiene anzi un contributo interessante al superamento delle tentazioni di autocentratura e al dovere professionale per

l'autovalutazione di istituto. Il fatto di adottare procedure didattiche ed organizzative che già vanno in questa direzione spiega come essa non solo non spaventi, ma sia ben accolta. La circostanza prova che se lo sconosciuto spaventa, il provato rende tutto meno drammatico. Inoltre, spiega anche perché tutti ritengano importante che lo Stato definisca non solo il profilo terminale dell'allievo a 14 anni, ma soprattutto il quadro, ad esso coerente, delle conoscenze e delle abilità che devono essere acquisite dagli allievi biennio per biennio. Si ritiene il provvedimento indispensabile sempre per quel lavoro di autovalutazione di istituto che è la condizione per il miglioramento della qualità della scuola.

7. Elenco dei dirigenti, degli insegnanti e dei genitori che hanno partecipato alle consultazioni

SCUOLA MEDIA STATALE «IGNAZIO FLORIO», PALERMO (15 OTTOBRE 2001)

Dirigente scolastico: Angela Perricone.

Consiglio di classe della 1^a C: Santa Bertolino, sostegno; Diana Billitteri; Valeria Cardile, educazione fisica; Giovanna Conti, francese; Natalia Coscarella, educazione musicale e educazione tecnica; Maria Cricoli; Giuseppe Guarrasi, operatore psicopedagogico; Anna Montana; Ignazia Passalacqua, lettere; Piero Piccionello, vicepresidente; Anna Savarino, storia e geografia.

PS: L'elenco dei membri del consiglio d'istituto non è pervenuto.

SCUOLA MEDIA STATALE «V. PIPITONE», MARSALA (16 OTTOBRE 2001)

Dirigente scolastico: Matteo Anastasi

Consiglio di classe 1^a D. I. Mannone, lettere; A. Fiorino, lettere; G. Trivisano, scienze matematiche; G. Ancona, educazione artistica; M. Attanzio, francese; G. Di Girolamo, educazione musicale; P. Patti, educazione fisica; G. Anca, francese; N. Guastella, educazione tecnica; A. D'Assisi, religione cattolica.

Consiglio di classe del centro EDA: Stefano Cammareri, maestro; Matteo Pecunia, educazione tecnica; Rosanna La Bara, scienze matematiche; Claudia Ingianni, maestra; Angela Saturno, inglese; Ignazio Parrinello, lettere; Baldassarre Stabile, educazione tecnica.

Consiglio di istituto: Presidente: Angelo Tummarello; Direttrice amministrativa: Loretta Piccin; Rappresentanti dei genitori: Pietro Titone, Salvatore Mancuso, Stefano Caruso, Luisa Fici, Piera Zichittella, Milena Cudia, Gloria Parrinello; Rappresentanti dei docenti: Leonardo Montalto, Piero Patti, Gaspare Fiorino, Rosangela D'Orazio, Isabella Mannone, Giuseppa Trivisano, Onofrio Pace, Antonia Reina; Rappresentanti dei non docenti: Antonio Maniscalco.

SCUOLA MEDIA «MAZZINI», L'AQUILA (18 OTTOBRE 2001)

Dirigente scolastico: Carla Gonnelli.

Consiglio di classe: Anna Rita Bellisari, lingua inglese; Lilia Faricelli, lettere; Giulia Lozzi, matematica; Massimo Mastracci, educazione tecnica, esperto in informatica; Francesca Patruno, lingua inglese; Antonietta Tammara, lingua inglese.

Consiglio di istituto: Rappresentanti dei docenti: Floria Anelli, Roberta Di Paolantonio, Anna Maria Galterio, Roberta Morico; Rappresentanti dei genitori: Nando Feliciani, Elda Iannini, Paola Montaldi, Loredana Fulvi; Rappresentanti del personale ATA: Patrizia Marrone, Anna Maria Mazzitelli, Bianca Maria Aloisio, Gianna Sevi, Giuseppe Carosi.

SCUOLA MEDIA «ALIGHIERI», L'AQUILA (18 OTTOBRE 2001)

Dirigente Scolastico: Giuliano Tomassi.

Consiglio di classe 3^a B. Daniela Rampini, Religione; Agata Coletti, Italiano e Storia; Leontina Verticchio, Geografia; Gianna Pelliccione, Matematica; M. Grazia Vulpiani, Inglese; Bruna Sgaraglia, Francese; A. Rita Centurione, Educazione Artistica; Domenico Orsini, Educazione Musicale; Franco Panella, Educazione Fisica; Carmela Tomassi, Educazione Tecnica.

Consiglio di classe 2^a C. Adele Iannessa, Sostegno; Daniela Rampini, Religione; Giuliana Lisi, Italiano e Storia; Leontina Verticchio, Geografia; Eliana Ippoliti, Matematica; Gabriella Maurizi, Inglese; Bruna Sgaraglia, Francese; A. Rita Centurione, Educazione Artistica; Franco Panella, Educazione Fisica; Bruno Zimar, Educazione Tecnica; Antonio Lattanzi, Educazione Musicale.

Consiglio di classe 1^a A. Daniela Rampini, Religione; Domenica Costanzi, Italiano; Giovanna De Santis, Storia e Geografia; Modesto Petti, Matematica; M. Grazia Vulpiani, Inglese; A. Rita Centurione, Educazione Artistica; Franco Panella, Educazione Fisica; Elena Chiodi, Educazione Musicale.

Consiglio di classe 3^a E Francesca Durantini, Religione; Assunta Marucci, Italiano, Storia e Geografia; Vittorio De Petris, Matematica; M. Teresa Altieri, Inglese; Olimpia Cefalogli, Educazione Artistica; Antonio Lattanzi, Educazione Musicale; Alda Torlontano, Educazione Fisica; Donato Fantozzi, Educazione Tecnica; Paola Basco, Sostegno.

Consiglio di istituto. Dirigente scolastico: Giuliano Tomassi; Rappresentanti dei docenti: M. Teresa Altieri, Claudio Cinque, Ernesta De Simone, Antonio Lattanzi, Alessandra Melis, Gustavo Norscia, Maria Paola Rossi; Rappresentanti dei genitori: Elio De Leonardis, Agata Nonnati, Assunta Orecchioni, Marilena Rotilio, Tiziana Tuccella.

ISTITUTO COMPRENSIVO «LEONARDO DA VINCI», TORINO (19 OTTOBRE 2001)

Dirigente scolastico: Loriga Sorrentino.

Consiglio di classe della 1^a F. M. Venditti, lettere; A. Oragano, matematica; C. Facchin, lingua straniera; L. Lega, educazione artistica; R. Avallone, educazione musicale; M. Ferrara, educazione tecnica; A.M. Gallo, religione cattolica; M. Ena, sostegno; T. Di Rocco, sostegno; V. Visciglia, Progetto dispersione scolastica.

Consiglio di istituto. Presidente: S. Loriga; Rappresentanti dei docenti: V. Ottolini, L. Ferrero, P. Sopotto, M. Ferrara, B. Giovannini, P. Furia; Rappresentanti dei genitori: P. Forte, S. Gattari, G. Veronesi, P. Ferracin, M.A. Tozzi, D. Beglet; Rappresentanti dei non docenti: G. Ghiotto, M.T. Camerlo.

SCUOLA MEDIA STATALE «FRANCESCO GONIN», GIAVENO, TORINO (20 OTTOBRE 2001)

Dirigente scolastico: Stefania Barsottini.

Consiglio di classe. 2^a B. Maura Canalis, lettere; Elisabetta Del Brenna, matematica e scienze; Alberto Merlo, lingua inglese; Filippo Mondello, educazione tecnica; Elisabetta Crupi, educazione artistica; Livio Rosa Colombo, educazione fisica; Elisabetta Marinacci, educazione musicale; Nadia Tonda Roch, laboratorio di educazione musicale; Paola Brioschi, religione cattolica.

Consiglio di istituto. Direttore amministrativo: Sig. Giuseppe Calabrese; Rappresentanti dei docenti: Manuela Buosi, Tiziana Foppiani, Giuseppina Noto; Rappresentanti dei genitori: Caterina Capalbi, Vittoria Mazzella, Donatella Rosa Brusin; Rappresentanti dei non docenti: Rosaria Borda.

LICEI

di Silvano Tagliagambe

Complessivamente l'accoglienza riservata alle proposte presentate è stata più che buona, come testimonia per esempio il commento seguente del prof. Preve, del consiglio di istituto del Liceo scientifico «Alessandro Volta» di Torino: «tra le proposte che possono essere avanzate in questa fase per molti versi tormentata di vita della scuola italiana, questa è certamente la meno peggio e la più equilibrata possibile». Le critiche alle ipotesi di lavoro sono state, nel loro insieme, molto contenute.

1. Raccordo tra scuola secondaria e università

Il punto che ha ricevuto il maggior gradimento, e non ha incontrato obiezioni di sorta, è stato senz'altro quello relativo all'idea di stabilire un maggiore e più efficace raccordo tra la scuola secondaria e l'università attraverso i moduli di riallineamento di durata variabile. Il termine «riallineamento» non piace a tutti, più d'uno ci ha invitato a pensare a una definizione diversa, ma la sostanza della proposta (istituire un servizio che dia un contenuto effettivo alla possibilità di tutti di accedere all'università, anche dal canale della formazione superiore, e che non renda irreversibili le scelte – anche quella tra i diversi indirizzi liceali – fatte a 14 anni) è stata ben compresa ed è risultata convincente.

2. Formazione superiore

Altrettanto positivamente è stata accolta l'idea di istituire, parallelamente all'università, un canale della formazione superiore, di durata variabile (da uno o due semestri, fino a 6 semestri, con il conseguimento di un diploma professionale superiore equivalente, per il livello di formazione raggiunto, alla laurea triennale). È stato ben compreso e recepito il proposito di «decongestionare» l'università, sftoltendo il numero, da tutti giudicato insostenibile, dei corsi di laurea e di valorizzare un tipo di formazione più orientata al lavoro e al conseguimento di una specifica professionalità.

3. Riduzione della durata dei licei

Qualche perplessità è stata invece avanzata sulla riduzione a 4 anni dell'istruzione secondaria di II grado. Pur comprendendo le ragioni che sono alla base del superamento dell'idea di un ciclo della scuola di base di 7 anni (in particolare l'esigenza di superare gli effetti perversi dell'onda anomala) e concordando sull'opportunità di non superare i 12 anni di istruzione e/o formazione preuniversitaria (o preformazione superiore) la contrazione della durata dei licei viene vista da alcuni con preoccupazione. È accettato, e viene valutato positivamente, il proposito di sollevare il livello complessivo della scuola italiana, spingendo verso l'alto l'istruzione primaria e quella secondaria di I grado, ma non tutti sono convinti che questo sforzo, congiunto con la disponibilità dei moduli di raccordo con l'università, sia sufficiente a scongiurare il pericolo di un impoverimento della qualità dell'istruzione secondaria di II grado.

4. Articolazione tra l'istruzione liceale e quella professionale

Il giudizio sull'articolazione in due canali distinti del ciclo dell'istruzione/formazione secondaria è sfaccettato. In generale questa articolazione viene vista positiva-

mente, però alcuni hanno sottolineato con forza l'esigenza che i due canali, pur distinti, come si è detto, non siano separati e, soprattutto, non diano luogo a un'articolazione che sia anche gerarchica, con un'istruzione di serie A e una formazione di serie B. Per evitare questo rischio è stata sottolineata la necessità di passerelle, con il supporto di servizi di sviluppo e recupero degli apprendimenti prolungati ed efficienti, che rendano possibile, senza troppi condizionamenti, il passaggio, soprattutto nel primo biennio, dall'uno all'altro canale. All'interno di questo quadro è stata comunque valutata positivamente la possibilità, anche per coloro che acquisiscano il diploma di formazione professionale, di accedere, previa la verifica della preparazione iniziale (prevista dall'art. 1, c. 1 del D.M. 509/99), a qualunque corso di laurea universitario. A proposito di quest'ultima normativa, che sancisce il venir meno dell'automatismo tra il conseguimento del titolo rilasciato dalla scuola secondaria superiore e l'iscrizione all'università, qualcuno (in particolare il preside del Liceo scientifico dell'Aquila), propone di sperimentare il non riconoscimento del valore legale dei diplomi rilasciati dalla scuola o dalla formazione secondaria, al fine di mettere in risalto e in primo piano la certificazione delle competenze rispetto al semplice rilascio dei titoli.

Ci sono state anche proposte alternative, o comunque correttive, all'idea del doppio canale, così come è stata delineata:

- In primo luogo è stato rivolto l'invito a prendere in considerazione l'eventualità di un primo anno comune tra istruzione secondaria di II grado e formazione secondaria, anche se ci si rende conto che, in questo caso, il percorso liceale caratterizzato si ridurrebbe a soli 3 anni.
- Altri hanno invece proposto di riprendere in considerazione, anziché l'idea di un sistema duale, quella di un unico sistema integrato di «education», distinto non in due canali in qualche modo separati, bensì in percorsi con diversa caratterizzazione, una più rivolta alla formazione generale, l'altra a vocazione maggiormente professionalizzante.

5. Cicli biennali e verifica degli apprendimenti

La proposta di articolare la didattica in cicli biennali e di valutare la possibilità di essere tolleranti nel primo anno del biennio, permettendo il passaggio al secondo anche a chi presenta *deficit* e ha debiti formativi, cui deve però subentrare, al termine del secondo anno, il principio che i debiti debbono essere stati saldati, almeno in larga misura, per poter accedere al biennio successivo, è stata generalmente ben accolta. Accoglienza ugualmente positiva ha avuto la proposta di ridare valore e incidenza, anche ai fini della prosecuzione, senza interruzioni e ripetizioni di singole tappe del percorso degli studi, alla valutazione del comportamento in classe e alla capacità di stabilire relazioni positive con gli altri studenti e con i docenti, dimostrando di aver raggiunto il grado di maturità nei rapporti sociali corrispondente al livello del sistema educativo al quale si è giunti.

6. Programmi d'insegnamento e orario settimanale

L'articolazione dell'orario in due quote, una di 25 ore settimanali, riservata all'insegnamento che è obbligatoria per le scuole erogare e per gli studenti seguire, e una di 300 ore annuali, ripartite secondo un'articolazione anch'essa settimanale o per

cicli intensivi, che è invece obbligatorio per le scuole erogare, ma facoltativa per gli studenti (pur rimanendo ovviamente fermo, anche in questo caso, il diritto-dovere delle scuole di accertare, in modo rigoroso, il conseguimento delle competenze, abilità e conoscenze stabilite anche per questi segmenti formativi), è stata anch'essa accolta positivamente. Piace, in particolare, l'idea di accoppiare a una gestione «autonoma» di gran parte dell'offerta formativa da parte dei singoli istituti un'organizzazione a rete dei «Laboratori» (o come si deciderà di chiamarli, considerato che il termine evoca esperienze di diverso genere e da molti non è ritenuto il più idoneo a esprimere la novità della proposta) con l'introduzione, da un lato, del principio di concorrenzialità, all'interno di uno stesso territorio, tra istituti che decidano di fornire lo stesso tipo di servizio, e dall'altro di quello della cooperazione tra scuole che decidano invece di distribuirsi, in modo concordato, tra loro i Laboratori da attivare.

A questo proposito è stato comunque formulato l'invito a presentare la proposta in modo tale da evitare, anche in questo caso, qualsiasi rischio di gerarchia e di attribuzione di un diverso grado di importanza agli insegnamenti che rientrano all'interno del pacchetto obbligatorio delle 25 ore settimanali rispetto ai contenuti che fanno invece parte delle 300 ore annuali, riservate ai Laboratori. Qualche preoccupazione è stata avanzata per la stabilità dei docenti chiamati a occuparsi dell'insegnamento dei contenuti che rientrano all'interno di questo secondo pacchetto: il gruppo di lavoro è stato invitato ad adoperarsi per evitare qualsiasi penalizzazione di questi docenti.

Vorrei concludere con una citazione del preside e di alcuni componenti del consiglio di classe del Liceo di Salice d'Ulzio: «bisogna operare in direzione del riconoscimento di una sempre maggiore parità tra scuole statali e scuole non statali, da intendersi nel senso di una sempre maggiore liberazione delle prime dai vincoli e dai lacci e laccioli che attualmente ne frenano la libertà d'iniziativa. L'autonomia scolastica va intesa nel senso del riconoscimento alle scuole statali delle medesime possibilità e opportunità di cui possono fruire le scuole non statali». È in questa direzione che si situa tra l'altro il pacchetto di ipotesi presentato alle scuole.

7. Elenco dei dirigenti, degli insegnanti e dei genitori che hanno partecipato alle consultazioni

LICEO SCIENTIFICO STATALE «S. CANNIZZARO», PALERMO (15 OTTOBRE 2001)

Presidente: Aldo Zanca.

Consiglio di classe III o V sez. G. Livia Tranchina, italiano e latino; Nunzia D'Alfonso, inglese; Rosalba Rizzuro, filosofia e storia; Carmelo Arena, matematica e fisica; Rita Passantino, scienze; Salvatore Ditta, disegno e storia dell'arte; Mario Del Monte, religione; Carmelo Vinciullo, educazione fisica.

Consiglio di istituto. Presidente: Tommaso La Rosa; Rappresentanti dei docenti: Carmelo Arena, Rosalba Cassarà, Emilia Niceta, Carmelo Vinciullo; Rappresentanti dei genitori: Giuseppe Arcidiacono.

LICEO CLASSICO SPERIMENTALE STATALE «GIOVANNI XXIII», MARSALA (16 OTTOBRE 2001)

Dirigente scolastico: Gasparo Salvo.

Consiglio di classe III sez. C. Vito Cimiotta; Maria Colarco; Caterina Costantino; Cesira Gentili; Maria G. Griffo; Teresa Linares; Rosa Messina; Vanessa Pellegrino; Giovanna Rallo; Giacomo Salerno; Francesca Scurti; Gaetano Vita.

Consiglio di istituto. Presidente: Pietro Cimiotta; Dirigente scolastico: Gaspare Salvo; Rappresentanti dei docenti: Caterina Costantino, Marina Giacalone, Maria Grazia Griffo, Antonina Ingrassia, Angela Martinico, Ninfa Parrinello, Nicolò Pipitone, Mariano Savalla; Rappresentanti dei genitori: Giovanna Governale, Antonella Napoli, Patrizia Paganelli; Rappresentanti del personale ATA: Giuseppe Fasulo, Nicolò Vinci; Rappresentanti degli alunni: Tiziana Carpinteri, Mauro Filardo, Diego Linares, Silvia Spanò.

LICEO SCIENTIFICO «A. BAFILE», L'AQUILA (18 OTTOBRE 2001)

Dirigente scolastico: Natale De Angelo.

Consiglio di classe Catalano; Ciferri; Cupillari; Lentisco; Lentisco; Martello; Masini; Nardecchia; Nardecchia Marzolo; Pizzuto; Rainaldi; Russo; Sebastiani.

Consiglio di istituto. Presidente: Maurizio Floris; Rappresentanti dei docenti: Domenico Cupillari, Antonino Di Giorgio, Francesco D'Ignazio.

LICEO SCIENTIFICO «ALESSANDRO VOLTA», TORINO (19 OTTOBRE 2001)

Dirigente scolastico: Antonio D'Urso.

Consiglio di classe IV D. Fedele Ceravolo, lettere; Mirella Rossino, fisica; Giuseppe Jacono, storia filosofia; Gianfranco Caminale, Educazione fisica sportiva; Wilma Tagger, disegno st. arte; Armando Bertinetti, matematica e fisica; Margherita Contadini, inglese; Gianfranco Brondolin, religione; Isabella Giardinelli, scienze.

Consiglio di istituto Rappresentanti dei docenti: Fedele Ceravolo, Constanzo Preve, Angela De Chiara; Rappresentanti dei genitori e alunni: Lanuzza, Matera, Roggero, Barbero

LICEO CLASSICO E ISTITUTO SUPERIORE «DES AMBROIS» OULX (20 OTTOBRE 2001)

Dirigente scolastico: Pietro Ainardi

Consiglio di classe. Domenica Maria Russo, italiano; Saverio Amato, storia; Marina Longo, filosofia; Glauco Tiengo, storia arte; Vera Rumiano, francese; Elena Franco, inglese; Paolo De Marchis, matematica; Carlo Villavecchia, fisica; Giulia Piovano, scienze; Piera Cianfarani, educazione fisica sportiva; Barbara Debernardi, religione; Laura Pasquino, lettere; Dorian Tassotti, lingue straniere.

Consiglio di istituto. Commissario straordinario: Patrizia Pedamonti in Pansoia; Direttore amministrativo: Paola Chalièr.

ISTRUZIONE TECNICA E PROFESSIONALE

di Norberto Bottani

Nonostante l'impegno dello Stato e delle Regioni per promuovere l'istruzione secondaria superiore, la percentuale dei diplomati alla fine della scuola secondaria superiore, ovvero sia la proporzione dei titolari di un diploma riguardo alla popolazione totale della fascia d'età corrispondente all'età teorica di conseguimento del diploma, era in Italia nel 1999 pari al 73% ed era dunque ancora una delle più basse tra quelle dei paesi dell'UE. Le statistiche dell'OCSE specificano inoltre che il 28% degli studenti diplomati proviene dall'indirizzo d'istruzione generale (i licei), mentre il 65% si è diplomato nelle filiere d'indirizzo professionalizzante (gli istituti tecnici e professionali). La proporzione dei giovani che conseguono la qualifica dopo un percorso triennale è pari al 22%, poco più di un quinto di una coorte. Questi dati sono sufficienti per capire il posto e l'importanza del comparto istruzione tecnica e pro-

fessionale nel sistema scolastico italiano e per reperirne anche le debolezze principali. Per questa ragione, l'incontro con gli istituti professionali non poteva non essere una componente fondamentale nella verifica delle ipotesi di lavoro messe a punto dal gruppo d'esperti.

In questa sezione si rende conto dei pareri raccolti negli incontri organizzati con consigli di classe e consigli d'istituto di cinque istituti professionali che si sono prestati a discutere le grandi linee della riforma e ad esprimere con franchezza e onestà la loro percezione dello stato della scuola italiana, senza mai nascondere le perplessità provate di fronte a certe prospettive od ipotesi né senza nemmeno mascherare le difficoltà incontrate quotidianamente nell'insegnamento.

I cinque istituti considerati in questa relazione sono i seguenti:

- L'IPSIA «Ascione» di Palermo, un istituto che gode di grande fama, posto in un quartiere a rischio, che accoglie 1200 studenti in tre indirizzi professionali: indirizzo odontotecnico; indirizzo ottico; indirizzo chimico-biologico.
- L'IPSC e l'ITI «Cosentino» di Marsala, collocato nei pressi del centro storico della città, che accoglie 600 studenti circa in un edificio troppo piccolo per la popolazione che lo frequenta e che propone tre indirizzi di studio: indirizzo aziendale; indirizzo turistico; indirizzo servizi sociali.
- L'IPIA l'Aquila, una scuola in piena metamorfosi, che ha una gloriosa storia sportiva grazie alla squadra di *rugby* le cui coppe troneggiano nell'ufficio del preside, frequentata all'incirca da 600 studenti che si ripartiscono in quattro indirizzi di studio: indirizzo odontotecnico; indirizzo elettrico-elettronico; indirizzo alberghiero (appena inaugurato); indirizzo artistico.
- L'IPS «Carlo Ignazio Giulio» di Torino, un istituto celebre, che ha alla testa un dirigente carismatico, dove si sperimentano innovazioni a tutti i livelli e che integra una grossa sezione di studenti portatori di *handicap*. Il «Giulio» è situato in centro città, nel quartiere S. Salvario, in cui vi è un'importante presenza di immigrati, ed è frequentato da un migliaio di studenti suddivisi in 50 classi: due terzi degli studenti seguono i corsi diurni ed un terzo corsi serali ai quali possono iscriversi solo studenti con più di 18 anni. La scuola offre tre indirizzi professionali: indirizzo aziendale; indirizzo turistico; indirizzo servizi sociali.
- L'ITIS «Enzo Ferrari» di Susa si trova al margine della città, nei pressi della stazione ferroviaria. L'istituto accoglie grosso modo 500 studenti, in gran parte maschi (la proporzione delle ragazze è solo del 10%) ed offre tre indirizzi di formazione: un indirizzo meccanico, uno elettronico e uno commerciale. L'istituto comprende inoltre un liceo scientifico-tecnologico, il solo che ho avuto modo di conoscere, frequentato da meno di un centinaio di studenti, pari all'incirca al 17% della popolazione dell'istituto.

In tutte le scuole gli incontri sono stati franchi e diretti, e si sono svolti mettendo al bando inutili formalismi, in un clima caratterizzato da intensa partecipazione ed alto interesse. Il resoconto è articolato attorno a sette temi che mi sembra possono catalizzare l'insieme dei vari interventi. Questi punti potrebbero a prima vista lasciar credere che ci si sia allontanati dalle ipotesi di lavoro, ma in realtà è il contrario che succede, perché con essi si riesce a collocare gli interventi e le ipotesi in un quadro più politico che pedagogico, secondo un approccio per me più familiare, vista la mia estraneità al mondo scolastico italiano.

1. Monopolio dell'approccio scolastico nel settore dell'istruzione professionale

Il tema centrale affrontato nel corso delle sedute con i consigli di classe ed i consigli d'istituto è stato il modello «scuolacentrico» imperante nel settore dell'istruzione e della formazione professionale. L'orientamento che prevale in Italia è quello di una stretta integrazione tra istruzione generale e istruzione professionale che si consegue con una forte diluizione delle specificità professionalizzanti in molti indirizzi di studio. Questa situazione è stata sovente denunciata, ancorché nei *Focus* che hanno preceduto le visite nelle scuole sono stati più volte espressi pareri preoccupati sull'ipotesi di meglio distinguere istruzione generale e professionale. C'è reticenza e paura, esitazione e ostilità nei confronti di un orientamento come questo che propone un'impostazione della formazione secondaria di secondo ciclo diversa da quella fin qui in auge. Il timore di sacrificare la formazione umanistica e polivalente innestata su un tronco saldo di cultura generale lo si incontra però anche alla base. L'adesione al valore di una cultura scolastica che sovrasta la preparazione professionale e che fornisca agli studenti gli strumenti critici indispensabili non solo per capire il mondo in cui si cresce ma soprattutto per non essere mutilati e umiliati dalle esigenze utilitaristiche della produzione e della ricerca del profitto sono condivisi nelle sale dei docenti. Quale sia l'ampiezza di questo consenso è difficile dirlo, ma è d'uopo segnalare che esso si esprime in tutti gli istituti in modo più o meno esplicito ed aggressivo.

La conoscenza e l'esperienza del mondo del lavoro, i problemi dell'occupazione e della transizione dalla scuola alla vita attiva, l'inserimento in ambiti professionali molto diversi da quelli virtuali ricostruiti nelle sedi scolastiche sono temi ritenuti secondari rispetto a quelli riguardanti gli indirizzi curriculari e le impostazioni istituzionali. Il divario tra istruzione professionale e pratica quotidiana di una professione, il distacco tra formazione teorica e preparazione reale, la pochezza delle esperienze professionali nel corso dei trienni o dei bienni d'istruzione professionale sono raramente citati. Solo se richiesti, i docenti od i presidi si esprimono su questi temi, mentre invece interventi e commenti sono spontanei e ben documentati quando si tratta di curricoli, di obiettivi educativi, d'articolazione con altri tipi di scuole, o della collocazione istituzionale della formazione professionale. Il consiglio d'istituto dell'«Enzo Ferrari» di Susa è stata una delle rare sedi in cui si è esplicitamente denunciato lo scollamento tra scuola e mondo del lavoro. Nella scuola italiana, rispetto ad altri sistemi scolastici come quello francese, che i docenti di Susa conoscono assai bene, vige una netta separazione tra mondo dell'istruzione e quello aziendale. Solo una minoranza percepisce questa situazione come anomala. Per i più, è del tutto naturale che scuola e mondo del lavoro viaggino per conto proprio, su binari diversi e divergenti. Si capisce dunque che la proposta di meglio distinguere l'istruzione liceale da quella tecnica appare incongrua e contestabile.

2. L'ineludibile riforma dell'istruzione professionale

Già in occasione della perizia svolta dall'OCSE sul pacchetto di riforme proposto dall'onorevole Luigi Berlinguer nel 1997, si era fatto notare che la riforma del settore dell'istruzione secondaria di secondo ciclo o delle scuole superiori rappresentava una sfida maggiore da affrontare se si voleva aggiornare il sistema scolastico italiano. L'esclusione della formazione professionale iniziale dal sistema scolastico è un caso a sé stan-

te, pressoché incomprensibile per un estraneo al contesto italiano, tanto più che i centri di formazione professionale sono pure, a loro volta, impostati in maniera molto scolastica. In generale, ho constatato la presenza di una forte convergenza di pareri sulla necessità di rivedere l'impianto della scuola secondaria di secondo grado per rendere più chiara la specificità dell'istruzione professionalizzante, mentre invece ci sono resistenze considerevoli ad ampliare gli orizzonti per includere, almeno ad un livello teorico, lo spazio occupato dai centri professionali.

Questo consenso non deve però illudere. Infatti, quando si entra nei dettagli le divergenze d'opinione si manifestano in modo lampante. Impera, in primo luogo, un pronunciato scetticismo sulla fattibilità del cambiamento, che si caldeggia sul piano teorico ma si contesta a livello pratico. Questi dubbi e queste reticenze sono imputabili a molteplici fattori: il fascino della scolarizzazione, l'attrazione del diploma di Stato e degli studi universitari, il prestigio di una scuola che rilascia diplomi, i deboli tassi d'occupazione per i diplomati, la rassegnazione di fronte agli errori d'orientamento, le preclusioni nei confronti dei centri professionali a gestione regionale, ecc. Il mondo degli istituti professionali a gestione statale è in grande maggioranza favorevole ad un potenziamento dell'offerta formativa, ci mancherebbe altro, ma resta profondamente ancorato ai modelli scolastici in auge ed è senza defezioni fedele all'ordinamento statale. Nel consiglio di classe del secondo anno di odontotecnica all'IP-SIA dell'Aquila, la proposta di differenziare più nettamente l'indirizzo generale da quello professionalizzante è contestata come retrograda: «Sarebbe come fare un passo indietro di 50 anni», si afferma. Collego questo commento alla complessità di questa scuola, dove cova una crisi di identità dovuta alla metamorfosi di un istituto un tempo prevalentemente tecnico e maschile e che ora sta diventando scuola del settore terziario con una crescente popolazione femminile. La scuola continua ad avere un indirizzo elettrico-elettronico ma in zona non ci sono più aziende di questo tipo. Prepara cioè studenti per uno sbocco professionale che non c'è più. Questo è un bell'esempio di divario tra offerta scolastica e domanda di posti di lavoro che è tipico nei modelli di formazione di stampo prevalentemente scolastico, dove è lecito non preoccuparsi della domanda espressa dal territorio. È molto più difficile invece finire in una *impasse* del genere con un modello di istruzione professionale imperniato sul tirocinio e la formazione in alternanza. Questa situazione concorre senz'altro a spiegare lo scarso gradimento espresso in questo consiglio di classe per la proposta di articolare diversamente istruzione generale e professionale. In questa scuola, il mantenimento di un solido tronco comune iniziale fra indirizzi molti diversi tra loro, la presenza di un biennio con una valenza orientativa, in grado d'offrire una base culturale che permetta poi di scegliere tra impostazioni professionalizzanti diverse, è vitale. Anche nel consiglio d'istituto, dove siedono i rappresentanti di tutti gli indirizzi della scuola, ritrovo logicamente le stesse reticenze: «la scuola non è preparazione al lavoro, ma della persona»; «le scuole specializzate professionalmente sono pericolose»; «le qualità tecniche e intellettuali non possono essere disgiunte»; «la dissociazione tra istruzione e formazione è aberrante».

Capisco le ragioni di queste osservazioni, la pertinenza di queste preoccupazioni, ma nel contempo penso agli studenti che frequentano questa scuola e che non trovano un posto di lavoro nel campo professionale che hanno studiato durante cinque anni. Vorrei anzi dire nel mestiere che hanno imparato, ma non mi sento di essere così perentorio.

3. Massiccia opposizione alla legislazione esclusiva delle Regioni in materia d'istruzione e formazione professionale

In tutte le scuole, l'opposizione al trasferimento alle Regioni dell'istruzione professionale è massiccia e totale. Nessun consiglio di classe e nessun consiglio d'istituto si è pronunciato a favore di un trapasso *in corpore* dell'istruzione professionale verso le Regioni e tutti chiedono che sia segnalata in modo esplicito questa opposizione al trasferimento alle Regioni delle competenze in materia di istruzione tecnica e professionale. La legislazione in questo campo deve essere esclusivamente dello Stato, così almeno auspicano tutti gli interlocutori, che temono di perdere risorse ed autonomia se la legislazione dovesse diventare esclusivamente regionale. Da un decennio a questa parte l'istruzione professionale e tecnica ha beneficiato in Italia di molti mezzi, non ultimi quelli del Fondo sociale europeo: per esempio, l'istituto «Ascenzio» di Palermo ha potuto creare una rete Intranet che consente l'organizzazione di videoconferenze. Ancora l'«Ascenzio» o il «Giulio» a Torino hanno ampiamente sfruttato le opportunità del Progetto 1992 e del Progetto 2002 che permettono di ampliare gli organici d'istituto, di modificare la dotazione oraria e di innovare dal punto di vista pedagogico. Gli istituti temono che il trapasso alle Regioni imbavagli la loro autonomia, riduca i margini d'innovazione e soprattutto le risorse umane e finanziarie di cui hanno potuto fruire restando nell'alveo statale.

4. Rimozione della formazione professionale regionale

Nel corso degli incontri non si è mai accennato all'articolazione con i CFP e con la formazione professionale regionale. La costituzione di un settore della formazione professionale d'ampio respiro dovrebbe includere di per sé tutti i tipi di formazione che dovrebbero a loro volta essere articolati tra loro in un insieme coerente. Siffatta proposta non è esclusiva ma inclusiva della formazione professionale proposta dagli enti regionali. L'uso del sintagma «formazione professionale» per designare quello che impropriamente si chiama il canale della formazione professionale di per sé avrebbe dovuto lasciare supporre che sotto questa denominazione avrebbe dovuto essere collocato l'insieme dei tipi di formazione professionale esistenti in Italia. Il fatto che l'istruzione tecnica e professionale sia essenzialmente di tipo scolastico e sia innestata sulla scuola statale non è infatti un argomento sufficiente per escludere i CFP o qualsiasi altra prestazione delle Regioni in questo campo dall'assetto del sistema scolastico e di formazione. Anche se per ora non appartiene al sistema scolastico vero e proprio, la formazione professionale iniziale gestita dalle Regioni è una formazione professionale a pieno titolo. Orbene, questa per noi evidente considerazione non lo è affatto negli istituti professionali e tecnici dove invece si continua ad operare una netta distinzione tra istruzione tecnica e professionale da un lato e formazione professionale dall'altro. In tutti gli istituti si percepisce un certo disorientamento di fronte all'uso di un concetto come quello di formazione secondaria per qualificare l'insieme del settore dell'istruzione con finalità professionalizzanti. Questo disagio è stato esplicitato in modo netto dal preside dell'ITIS «Enzo Ferrari» di Susa per il quale la formazione professionale è quanto fa la Regione Piemonte ma non la sua scuola oppure altre scuole simili alla sua. Nel consiglio d'Istituto dell'IPSIA «Ascione» di Palermo si associa la formazione professionale all'addestramento professionale e si ribadisce con forza che l'istruzione professionale non è addestramento professionale. Questo lo fanno le aziende ed i sindacati, mentre l'istruzione professionale è di pertinenza della scuola. Alla fi-

ne di questo giro d'orizzonte ho la netta sensazione di essermi imbattuto in un grande equivoco fin qui mai dipanato e di essere stato vittima di un giuoco di parole imbarazzante sulla portata della formazione professionale. Tutti sono d'accordo sul principio del potenziamento della formazione professionale, ma a condizione che questa sia l'istruzione professionale e tecnica, quella impartita nelle scuole statali, e non quella delle Regioni, e ancor meno l'addestramento professionale proposto dalle aziende.

La formazione professionale regionale è stata dunque la grande assente dalle discussioni. Se nello schema di riordino del sistema si intende designare con il termine di formazione professionale l'insieme delle prestazioni dello Stato nel settore professionale, allora bisogna recuperare il significato profondo di questo sintagma. Questa operazione implica una riappropriazione del concetto, il cui senso è stato travisato quando è stato usato per identificare l'organizzazione dell'istruzione professionale a livello regionale. Orbene, questo ricupero non è possibile che rivalutando quanto le Regioni ed i CFP producono e svolgono. Si può parlare di formazione professionale nell'assetto ordinamentale solo se si annulla il significato attribuito alla formazione professionale nel linguaggio burocratico-amministrativo in vigore. Per ora, questa operazione è talmente difficoltosa da indurre a rimuovere la formazione professionale regionale, ad ignorarne l'esistenza, a negarne qualsiasi consistenza. In un certo senso, ci si ritrova rinchiusi in un circolo vizioso: se si equipara la formazione professionale con l'istruzione impartita in quel tipo particolare di scuole professionali statali che sono gli istituti tecnici o gli istituti professionali, le prestazioni delle Regioni in questo campo si riducono ad essere mero addestramento; se invece la formazione professionale designa quanto fanno le Regioni in modo autonomo, allora le prestazioni degli istituti statali non sono più formazione professionale.

Ci sembra sia giunto il momento di spezzare questo doppio legame per ridare alla formazione professionale il suo significato più ampio e più pieno.

5. La formazione in alternanza: accoglienza favorevole, ma molte perplessità sulla praticabilità

In tutti gli incontri si è sondato il parere degli interlocutori sulla proposta di realizzare la formazione secondaria iniziale in un contesto misto e non più solo in un ambiente scolastico, forma che prevale attualmente in Italia. La formazione professionale iniziale di tipo misto comprende una formazione pratica in azienda (spesso preceduta da corsi d'introduzione al lavoro) e una formazione teorica in scuola, obbligatoria per quel che concerne i corsi di cultura generale e quelli di conoscenze professionali, e facoltativa e/o di ricupero per tutta un'altra serie di corsi complementari o di approfondimento. In questo modello i posti di formazione non sono più definiti dallo Stato, come è il caso nel modello scolastico, ma dai posti di tirocinio offerti dalle aziende la cui quantità varia a seconda della congiuntura o dell'evoluzione del mercato del lavoro. Infatti, è possibile iscriversi in una scuola di formazione solo dopo avere trovato un posto di tirocinio. L'impostazione di questo modello si basa sul contratto di tirocinio che è una forma particolare del contratto di lavoro individuale. Questo contratto regola il tipo e la durata della formazione professionale come pure il tempo di prova, il tempo di lavoro, il salario e le vacanze.

In genere, un programma di formazione che offre una combinazione di formazione a base scolastica con una formazione sul posto di lavoro è ritenuto, alla prova dei risultati di numerose indagini internazionali, più efficace dal punto di vista dello svi-

luppo delle abilità professionali, delle competenze pratiche, della motivazione degli studenti, dell'apertura verso la cultura pratica e scientifica, e dell'inserimento professionale nel mercato del lavoro. Certi Paesi, come appunto l'Italia, la Francia od il Giappone, hanno privilegiato i percorsi formativi di tipo prettamente scolastico, mentre altri, come la Germania, l'Austria, la Svizzera e la Danimarca hanno dato più importanza alla formazione in alternanza tra scuola e lavoro sul modello del tirocinio.

Nel corso delle discussioni non si è entrati nei dettagli dell'organizzazione di un settore formativo di tipo nuovo imperniato sul tirocinio professionale in azienda, ma si è parlato esclusivamente dell'opportunità di costituire e sviluppare in Italia una formazione strutturata di tipo nuovo comprendente sia un'istruzione generale e teorica che un'esperienza lavorativa, organizzata secondo un programma prestabilito, all'interno di un'azienda. Il gruppo d'esperti ha potuto constatare *de visu* nel corso della visita effettuata a Lugano nel Cantone Ticino, il cantone italianofono della Confederazione Elvetica, che un simile modello di formazione professionale funziona su vasta scala con risultati qualitativi apprezzabili. Nel Cantone Ticino, che è una regione di circa 350.000 abitanti, nel corso dell'anno 2000, il numero di contratti di tirocinio stipulati tra giovani apprendisti e aziende è stato di 2170³, mentre in tutta la regione del Piemonte, nel corso dell'anno scolastico 2000/2001, nel settore dell'obbligo formativo nelle scuole statali si contavano solo 258 apprendisti⁴. Gli scambi d'opinione su questo punto sono stati condizionati dalla scarsa conoscenza delle modalità di funzionamento di una formazione in alternanza che sollecita le imprese ad assumere una responsabilità formativa. Tra gli interlocutori c'è perplessità e scetticismo sulla possibilità di gemellare la scuola ed il mondo del lavoro. Molti concordano che i contatti con il mondo del lavoro sono carenti e la maggioranza ritiene che la formazione culturale impartita dalle scuole è buona. Basterebbe dunque poco per migliorare il modello, forse solo qualche ritocco. All'IPSIA «Ascenzio» di Palermo come pure all'ITI «Cosentino» di Marsala si è manifestata una grande perplessità riguardo alle possibilità d'incentivazione di forme d'alternanza tra scuola e lavoro perché il mondo del lavoro è «un abbonato assente», che non risponde alle sollecitazioni della scuola. Quando non si riesce neppure a trovare le sedi per *stages* di 120 ore che dovrebbero permettere ai futuri diplomati di farsi almeno una pallida idea di cosa sia la pratica professionale e il mondo del lavoro, oppure quando il 90% o più dei diplomati non trova lavoro nelle aziende della zona, si brancola nel buio e non si capisce cosa possa essere il dialogo e la collaborazione con le imprese nel campo della formazione professionale iniziale. Questa è un'incognita, come affermano i membri del consiglio d'istituto dell'«Ascenzio». Al Sud poi si solleva la questione meridionale: se il rapporto scuola-impresa è organico nel Nord, non lo è invece nel Sud, dove peraltro vige una situazione economica asfittica che rende di per sé difficile qualsiasi integrazione. In modo sconsolato all'«Ascenzio» si ritiene dunque che l'ipotesi della formazione in alternanza è un «sogno irrealizzabile». Il potenziamento delle strutture aziendali per la formazione è un obiettivo fantomatico che deve pertanto essere abbandonato per dedicare le poche risorse disponibili al consolidamento dell'impianto scolastico, alla modernizzazione dei laboratori, all'aggiornamento dei docenti. Fondamentalmente si ritiene che sia errato potenziare l'addestramento profes-

-
3. Dipartimento dell'istruzione e della cultura, *Rendiconto della divisione della professionale 2000*, Repubblica e Cantone del Ticino, Bellinzona, 2001.
 4. Direzione generale regionale per il Piemonte, *I segni del cambiamento*, Ministero dell'istruzione, dell'università e della Ricerca, 2001.

sionale proposto dalle aziende. Il messaggio trasmesso dalle scuole del Sud è chiaro: la priorità va data al miglioramento della scuola statale. Le scuole statali esigono più investimenti e più risorse per tenere il passo con i tempi, per cui si è contrari per principio a qualsiasi dirottamento di fondi per sviluppare o potenziare il settore privato. All'«Ascenzio» di Palermo si avverte che occorre evitare di rifare gli errori commessi con la riforma delle cure psichiatriche, quando si sono smantellate le case di cura prima di avere previsto le strutture complementari necessarie per accogliere e seguire i pazienti messi in strada. Nel consiglio di classe della 1^a B dell'«Ascenzio», dove tra l'altro si sperimenta il Progetto 2002, una voce si leva contro le tendenze che indeboliscono la scuola e che ne minano la funzione educativa. Senza dirlo in modo esplicito, si lascia intendere che la formazione in alternanza sarebbe una concessione alle spinte utilitaristiche dominanti nella cultura odierna, un cedimento rispetto al consumismo scolastico che induce a ricercare una maggiore e più facile spendibilità sul mercato dei diplomi e dei titoli di studio, ed a subire la pressione delle famiglie e dei giovani che vogliono subito e presto quel che invece non si può ottenere che con un impegno paziente e perseverante. Anche al «Cosentino» di Marsala si rileva che la formazione professionale è una cosa e l'istruzione tecnica e scolastica un'altra. La prima è in mano ai privati ed è ben diversa dalle scuole professionalizzanti. Si riconosce però anche che l'esperienza professionale negli istituti è insufficiente. Le risorse vanno in ogni modo prioritariamente investite nelle scuole e non in un fantomatico tirocinio che avvantaggerebbe il settore privato.

I docenti del consiglio di classe del secondo anno di odontotecnica dell'IPSIA dell'Aquila ritengono non solo utopico ma impossibile la realizzazione in Italia di un sistema di formazione in alternanza che combini tirocinio in azienda e periodi d'istruzione scolastica. «Le aziende sono scomparse», si afferma, «sia fisicamente che socialmente», almeno nella zona dell'Aquila. Dicendo questo si allude soprattutto al fatto che le aziende hanno poco interesse per la formazione. Nel consiglio d'istituto della stessa scuola la possibilità di reintegrare l'apprendistato nell'obbligo scolastico evoca il ricordo dell'avviamento professionale e si paventa pertanto il ripristino del ghetto dell'avviamento. Le difficoltà scolastiche di molti studenti che hanno perso qualsiasi motivazione per l'istruzione, non solo, ma che non hanno neppure assimilato i rudimenti della lettura e della scrittura in otto e magari più anni di scuola, passano in secondo piano di fronte ai dogmi pedagogici. La presenza di una proporzione considerevole di studenti che alla fine della scuola media non riescono né a leggere correttamente un testo, né a comprenderne il senso, né a ritrovare un'informazione in una pagina, sembrerebbe irrilevante. Eppure, come vedremo tra poco, questa realtà è sotto gli occhi di tutti ma la sua drammaticità non è tale da indurre ad un ripensamento radicale e ad una revisione critica del modello formativo dell'istruzione tecnica e professionale. Per ovviare a questo particolare problema, che non è però affatto secondario del punto di vista dell'equità, nel Cantone Ticino si è impostato invece un modello di formazione specifica detta formazione empirica, adatta ai giovani che sono dotati soprattutto praticamente ma che non sono in grado di seguire un'istruzione tecnica o professionale esigente. Per i giovani deboli sotto il profilo scolastico questa formazione empirica rappresenta una valida forma di recupero e di valorizzazione dell'immagine di sé. Siamo ben lungi dal ghetto professionalizzante ed umiliante nel quale si rinchiuderebbero questi giovani, ma bisognerebbe vedere all'opera queste scuole per capire che la realtà del terreno è molto più complessa e ricca di stimoli di quanto non immaginano molti docenti che operano dentro gli istituti scolastici.

Al «Giulio» di Torino, consiglio di classe della 4^a, l'articolazione tra Stato e Regioni nell'ambito della formazione professionale è un esito ipotizzabile e fattibile, sempre che si attuino le passerelle entro i vari tipi di formazione, regionali o statali che siano. Si ammette che i compartimenti stagni non sono giustificabili e che sono nefasti per gli studenti, ma per passare dalla teoria alla pratica ci vogliono risorse, strutture di accompagnamento, persone convinte della fattibilità del progetto. L'osmosi tra vari tipi di formazione e tra l'istruzione liceale e quella professionalizzante non va da sé, non si regola spontaneamente. La formazione in alternanza, con la possibilità di svolgere lunghi tirocini professionali nelle aziende, è invece vivacemente contestata nel consiglio d'istituto del «Giulio», dove si riformulano le obiezioni sollevate all'Aquila: l'alternanza scuola/lavoro sarebbe una modalità di formazione al servizio della produttività, che sacrifica lo sviluppo armonioso della persona sull'altare del rendimento immediato. Si tratta dunque di un calcolo a corta scadenza, di una speculazione sulla pelle dei giovani. «È un danno mirare alla produttività», afferma un membro del consiglio d'istituto. «Si tratta di creare cultura non per lavorare». Risuonano in questi interventi i temi di memorabili lotte del passato che hanno contrapposto il lavoro alienante all'ozio liberatorio della cultura emancipatrice. Mi sembra sia difficile incontrare altrove, fuori d'Italia, ritornelli del genere. È come il *festival* di San Remo, mi viene da pensare in modo, lo confesso, alquanto irriverente, che è una manifestazione canora conosciutissima in Italia ma del tutto ignorata all'estero, proprio come lo sono gli argomenti fatti valere un po' ovunque per difendere la scolarizzazione ad oltranza della formazione. Tra i membri del consiglio del «Giulio» c'è però anche chi dissente da queste posizioni e che ricorda ai presenti la mancanza di operai qualificati, la pochezza delle esperienze professionali dei diplomati, che sono preparati più per l'università che non per l'entrata nel mondo del lavoro.

Il gruppo d'esperti ha avuto modo di visitare nel limitrofo Cantone Ticino il centro di formazione professionale di Gordola, nei pressi di Locarno, gestito dalla Società Svizzera Impresari Costruttori, sezione Ticino. In primo luogo, abbiamo potuto constatare che gli impresari costruttori sono tutt'altro che sordi sui temi della formazione iniziale, del perfezionamento e dell'aggiornamento professionale. Questo centro è infatti cogestito da 12 associazioni professionali che cooperano nell'organizzazione dei corsi d'introduzione, nella formazione pratica dei tirocinanti e nella messa a punto dei programmi d'aggiornamento professionale. In questo caso, l'osmosi tra settore pubblico ed iniziativa privata ha permesso di costruire e sviluppare un luogo di formazione di grande qualità, nel quale si svolge in primo luogo la formazione di base dei tirocinanti in 27 professioni edili diverse, tutte raggruppate in un unico sedime. Il centro offre non solo la formazione iniziale, ma anche una formazione specialistica nel settore dei mestieri dell'edilizia, che è sancita da esami riconosciuti in virtù della legge sulla formazione professionale. Attraverso un trafilà prettamente professionale si può conseguire un titolo come quello di impresario costruttore, la cui spendibilità sul mercato del lavoro è equivalente a una laurea o a un diploma di una scuola universitaria professionale o di un istituto professionale superiore.

6. La formazione professionale superiore

L'altra novità della nostra proposta di riassetto sistemico della struttura scolastica riguarda la creazione della formazione superiore, cioè di scuole e corsi professionalizzanti ad alto livello, specialistici, distinti dai corsi universitari ma di pari grado e valore. L'assenza di questo settore è una delle lacune più gravi dell'attuale impianto scola-

stico italiano, denunciata più volte anche a livello internazionale. Non si può dire che i messaggi ed i segnali d'allarme per una situazione insostenibile dal punto di vista della formazione siano stati fin qui recepiti dalle autorità italiane. A questo riguardo, vale la pena riprendere in mano la relazione del gruppo internazionale di esperti che ha esaminato nel 1997 la politica scolastica italiana su richiesta dell'allora ministro dell'Istruzione Luigi Berlinguer. Nel capitolo sull'istruzione e formazione terziaria si afferma: «il punto debole del sistema italiano è chiaramente l'assenza quasi totale di formazione tecnica a livello terziario. Il problema principale è quello di trovare la migliore soluzione per rispondere ai bisogni tecnologici del paese [...] in particolare la necessità di formare professionisti in grado di rispondere ai bisogni su scala nazionale e mondiale delle imprese internazionali»⁵. Più oltre, si afferma: «Uno dei problemi di maggiore rilievo che il Governo italiano deve affrontare è quello delle modalità di organizzazione e di strutturazione del settore terziario non universitario [...] Noi vorremmo raccomandare che l'Italia istituisca un sistema d'istruzione tecnica non universitaria simile a quello che già esiste in molti altri paesi dell'OCSE, segnatamente in Europa, e che rappresenta una reale alternativa alle università».

Il ministro Berlinguer aveva tentato di risolvere questo problema con la creazione degli IFTS, ma, a detta degli interlocutori incontrati nelle scuole, il modello degli IFTS non corrisponde alle aspettative. Forse è anche prematuro formulare un giudizio dopo pochissimi anni di attuazione, ma si ha la sensazione che gli IFTS non siano proprio il tipo di risposta convincente per preparare i super-periti od i quadri tecnici richiesti dal mercato. Negli istituti ho incontrato un generale consenso sulla proposta di creare un settore di formazione superiore autonomo ed indipendente dalle università. La confluenza nell'alveo universitario di tutti i tipi di formazione ha generato una serie di disagi a tutti i livelli del sistema scolastico. Nei *Focus* si è poi potuto constatare che anche il settore professionale si lamenta dell'espansionismo universitario nel campo della formazione professionale altamente specializzata. Occorre dunque cambiare rotta ed avere il coraggio di creare scuole di tipo nuovo, con prove di accesso e curricula chiaramente definiti, che rilasciano diplomi professionali superiori. Solo al «Cosentino» di Marsala si è manifestata una grande perplessità di fronte a questa proposta, ma più per ragioni politiche che educative. Se la realizzazione della formazione professionale superiore dovesse essere affidata alle Regioni, si è detto, in Sicilia il fallimento sarebbe assicurato. La prospettiva della regionalizzazione incute invece meno timori al preside dell'IPIA dell'Aquila che sottolinea i rischi di un sistema nazionale. Il collegamento con il territorio è indispensabile nel settore della formazione dove si deve tenere conto delle peculiarità economiche e culturali di ogni regione. Probabilmente, le vicende della sua scuola, costretta ad adattarsi ad un contesto economico in piena mutazione, hanno avuto un'incidenza sulle opinioni di questo preside.

Nel consiglio di classe della 5^a indirizzo elettrico dell'IPIA dell'Aquila, si vede invece di buon occhio la proposta di creare istituti di formazione superiore che offrano ai diplomati uno sbocco alternativo e più professionalizzante che non quello universitario. Le perplessità riguardano piuttosto l'anno di transizione, le sue modalità di attualizzazione. La riduzione di un anno dell'istruzione professionale, da cinque come finora a quattro, non solleva resistenze particolari. Commenti ironici a questo proposito sono

5. OCSE, *Esami delle politiche nazionali dell'istruzione. Italia*, Armando Editore, 1998.

stati formulati soltanto nel consiglio d'istituto del «Giulio» a Torino, ma in genere la prospettiva di una riduzione di un anno della formazione non ha provocato opposizioni pregiudiziali. Si pongono molte domande sull'anno di transizione e di preparazione alle prove d'accesso ai corsi universitari od alla formazione professionale superiore. Sulla necessità di queste prove tutti sono d'accordo. Si ritiene pure che i moduli di preparazione non dovrebbero essere obbligatori, tranne nel caso della transizione dai licei alla formazione superiore, perché in questo caso si tratta di recuperare la formazione tecnica, professionale e manuale che manca ai liceali. Nella 5^a dell'indirizzo elettrico dell'Aquila la preoccupazione principale suscitata dalla decurtazione degli studi tecnici concerne il rischio di perdita di posti di lavoro per i docenti, la gestione dei corsi propedeutici con le università e le scuole superiori, l'ubicazione dei corsi e la loro natura.

Alcuni membri del consiglio d'istituto del «Giulio» di Torino contestano la pertinenza della proposta di portare a quattro anni la durata dell'istruzione tecnica e professionale di base e di ridurre quindi di un anno, rispetto alla soluzione in vigore, la durata dell'istruzione secondaria di secondo grado. Il cambiamento proposto è recepito come un «escamotage» poco convincente, che mira ad imporre un modello di scuola utilitaristico, subordinato agli interessi del mondo economico. La necessità di procedere ad un allineamento ai modelli in auge in Europa è ritenuta un argomento pretestuoso. Qua e là c'è insofferenza per questi paragoni: bisognerebbe smetterla di tirare in ballo l'Europa ad ogni piè sospinto, si afferma, per legittimare soluzioni poco convincenti od opportunistiche. La riduzione di un anno indebolirebbe la preparazione proprio mentre si dovrebbe fare il contrario. Come conciliare la pretesa di tirare verso l'alto la formazione, quando poi la si decurta di un anno? Questa soluzione sarebbe un controsenso, che si corregge inventando un anno fasullo di transizione, la cui sola giustificazione sarebbe quella di evitare licenziamenti in massa di docenti in esubero.

I maggiori consensi per la creazione di un settore terziario altamente professionalizzante, distinto da quello universitario, sono espressi nel consiglio d'istituto dell'«Enzo Ferrari» a Susa. In questa sede, giovani laureati o assistenti al Politecnico di Torino spiegano, anche in base alla loro esperienza professionale, che uno sbocco del genere è indispensabile se si desidera formare un'élite operaia, altamente qualificata e competitiva. Le università non hanno questa vocazione e nemmeno le attrezzature adeguate per accogliere i diplomati e fare loro compiere un percorso di specializzazione con corsi teorici avanzati intercalati con un'esperienza effettiva nella ricerca applicata. D'altra parte gli IFTS, finanziati dalle Regioni, non sono la soluzione che ci vorrebbe: offrono corsi brevi che nessuno sa esattamente in cosa consistano e la cui spendibilità sul mercato del lavoro è più che dubbia. Gli IFTS «hanno procedure allucinanti e non si sa cosa rilasciano».

Nel consiglio di classe della 5^a del liceo scientifico-tecnologico del «Ferrari», raccolgo voci però diverse da quelle sentite nel consiglio d'istituto. Qui siedono docenti che devono preparare all'esame di Stato e che sono direttamente confrontati con il problema della transizione dalla scuola al lavoro o con quello del passaggio dal liceo all'università. I docenti non hanno che scarse e imprecise informazioni sulle scelte dei loro studenti dopo il conseguimento del diploma: taluni si iscrivono in giurisprudenza, altri in psicologia, o al politecnico. Di più non si sa. I docenti sono tra l'incudine ed il martello: devono impartire una formazione che apra le porte agli studi universitari ma nel con-

tempo insegnano in un istituto a vocazione professionalizzante. Il disagio è sensibile. Per questa ragione, la distinzione tra liceo tecnologico e istituti di formazione raccoglie generali consensi nel consiglio di classe. Più perplessità invece sono espresse sulla compressione del corso da 5 a 4 anni e sull'organizzazione dell'anno propedeutico alle prove d'accesso all'istruzione terziaria, universitaria o meno che sia. Per un verso le obiezioni sono simili a quelle formulate dai colleghi della quinta dell'IPIA dell'Aquila: chi gestisce quest'anno? Dove si svolge? Chi lo organizza? Chi vi insegna? La cogestione con le università e la formazione superiore sembra un progetto ambizioso, difficile da attuare: «le università sono chiuse; non si fanno influenzare dai docenti delle scuole secondarie superiori». Non si crede alla possibilità di implementare un anno del genere, ma si sottolinea pure l'aspetto positivo della libertà di scelta dello studente che decide liberamente se iscriversi o meno ai corsi di approfondimento e di preparazione alle prove d'accesso all'università. La perdita di un anno è invece più difficile da digerire, come si è visto anche al «Giulio» di Torino. Si ritiene infatti che la quantità di nozioni scientifiche/tecniche da trattare sia tale da essere difficilmente comprimibile in quattro anni. Soprattutto però si teme per il prezzo da pagare sul piano della formazione culturale. I docenti tengono molto a questa funzione e sono propensi a sopravvalutarne il valore e l'importanza e quindi propendono per una permanenza prolungata nella scuola.

Il gruppo di esperti si è recato nel Cantone Ticino per studiare il modello di un istituto di formazione professionale superiore creato a fianco dell'università per impartire una formazione tecnica d'alta specializzazione. Il sistema della formazione professionale continua comprende nel Cantone Ticino non uno ma due tipi di formazione superiore:

- Le scuole superiori di grado terziario (per esempio la scuola tecnica superiore, la scuola specializzata d'arti applicate).
- La scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI).

A queste scuole si accede di norma dopo il diploma e previo superamento di un esame d'ammissione. L'iscrizione è possibile anche con una maturità liceale ma non direttamente, perché in questo caso si esige un anno di pratica. La durata dell'insegnamento è di regola triennale a tempo pieno o quadriennale a tempo parziale.

La SUPSI è stata fondata nel 1997 ed è diventata operativa nel 1999. Occorre precisare che la costituzione in tutta la Confederazione Elvetica di sette scuole universitarie professionali che accolgono circa 25 000 studenti, rispetto ai 75 000 iscritti nelle 9 università ed ai 15000 iscritti nei due Politecnici federali, è stata un'operazione tardiva, decisa per tenere il passo con l'evoluzione nel campo della formazione a livello internazionale e soprattutto europeo.

La SUP della Svizzera italiana comprende cinque dipartimenti e tre istituti:

- Dipartimento d'arte applicata.
- Dipartimento della costruzione e del territorio.
- Dipartimento di economia e management.
- Dipartimento di informatica ed elettronica.
- Dipartimento di lavoro sociale.
- Istituto CIM della Svizzera italiana.
- Istituto Dalle Molle di studi sull'intelligenza artificiale.
- Istituto di scienze della terra.

Le scuole universitarie professionali hanno un orientamento pratico, d'applicazione, a breve termine, dei risultati della ricerca fondamentale, in collaborazione con le piccole e medie imprese. Le SUP svolgono ricerche in collaborazione con le aziende del settore privato, gli enti e le amministrazioni pubbliche, e offrono consulenze e servizi. Esse rappresentano un tipo moderno di scuola, che raccorda il mondo accademico e quello della formazione con quello delle aziende.

7. Un grave problema a monte: le competenze fondamentali acquisite alla fine della scuola media

La proposta di mantenere la scuola media triennale innestata su una scuola elementare quinquennale non ha suscitato commenti particolari salvo nel consiglio d'istituto del «Giulio» di Torino dove una voce ha fortemente deprecato la sospensione della riforma dei cicli avviata dal ministro Berlinguer e l'abbandono della formula del 7 + 5. Occorre anche dire che l'oggetto in discussione nella serie d'incontri con gli istituti professionali non era l'organizzazione della scuola di base, né la riforma dei cicli, ragione per la quale non si è quasi mai parlato di questo tema nel corso degli incontri in questo tipo di scuole. D'altra parte, l'ipotesi di potenziare il settore della formazione con una valorizzazione della sua specificità professionalizzante implica una distinzione marcata tra l'indirizzo d'istruzione generale che ha come sede naturale i licei e l'indirizzo tecnico-professionale che si svolge negli istituti professionali. Questo significa che alla fine della scuola media gli studenti dovrebbero essere nella condizione di potere operare una prima scelta tra due indirizzi diversi: uno professionalizzante ed uno accademico. Questo non significa effettuare scelte definitive non più modificabili. Sarebbe infatti eccessivo pretendere che alla fine della scuola media tutti gli studenti abbiano un'idea chiara sul loro futuro ed abbiano già un progetto professionale ben preciso in testa. Succede in taluni casi, ma non sempre. Spesso questo percorso prende più tempo, richiede riflessioni ed esperienze diverse. La transizione dalla scuola media alla secondaria superiore rappresenta un momento importante di questo percorso che va quindi seguito con attenzione e facilitato dalla scuola. Orbene, se la distinzione tra istruzione generale ed istruzione professionale è labile, non si facilita di certo la scelta degli studenti né si semplifica il compito dei docenti. In ogni modo, a questo punto appare la questione dell'orientamento scolastico che è uno dei punti dolenti della scuola media attuale per quasi tutti i docenti incontrati nel corso di questo viaggio.

Ricorrente infatti la denuncia degli alti tassi di dispersione alla fine del primo anno del triennio d'istruzione professionale e tecnica. Molti giovani escono dalla scuola media impreparati e disorientati. La scuola media, così com'è, non è una scuola d'orientamento né aiuta gli studenti a prefigurare quali indirizzi di studio prediligere per valorizzare i propri talenti od i propri interessi. I problemi si sono aggravati quando l'obbligo scolastico è stato esteso al quindicesimo anno. Questa decisione ha indotto una proporzione elevata di studenti ad iscriversi negli istituti per completare l'obbligo scolastico senza per altro avere nessuna intenzione di frequentarli dopo il compimento del quindicesimo anno. Nel consiglio di classe della 1^a B dell'«Ascione» di Palermo si ricorda che l'obbligo scolastico è stato travisato con la legislazione in corso. Il problema infatti non è quello di andare a scuola per un certo numero di anni ma di acquisire un determinato bagaglio di competenze indispensabile per sopravvivere in una società complessa come quella odierna. Ora, sembrerebbe che si è fatto il contrario di quanto si sarebbe dovuto fare: si sono abbassati i livelli minimi d'apprendimento, si sono allentate le esigenze per rendere la

scuola apparentemente più efficace, più utilitaristica, più tollerabile, in un clima di consumismo generalizzato. In un certo senso i docenti della 1^a B che accolgono gli studenti delle medie e che sperimentano con loro forme di ricupero e di approfondimento nell'ambito del Progetto 2002 dicono a modo loro che la scuola ha perso la bussola. Questa accusa diventa molto più pungente a qualche chilometro di distanza, al «Cosentino» di Marsala. I docenti di un'altra prima, la 1^a A, constatano che molti studenti che escono dalla scuola media hanno livelli conoscitivi bassi, leggono male e comprendono poco quello che leggono. Con l'estensione dell'obbligo a 15 anni la loro scuola è diventata un posteggio dove si trovano «gli scarti della media». Una docente ricorre ad una metafora terribile che fa rabbrivire: noi siamo un istituto che accoglie i «malati terminali» della scolarizzazione. A questo punto il compito della scuola cambia radicalmente: non si tratta più né di istruire, né di preparare ad una professione. La scuola non può essere che un'agenzia educativa, un luogo protetto dove studenti allo sbaraglio possono incontrare adulti responsabili che sanno offrire almeno alcuni punti di riferimento fermi in un ambiente caotico, disordinato, sballato. Questa situazione dovrebbe avere delle ripercussioni sul piano della formazione dei docenti. Le giovani leve devono essere preparate a capire ed a dominare problematiche. Per altro, occorre pure preoccuparsi dei docenti in servizio e fornire loro gli strumenti di sostegno necessari per assolvere funzioni che poco hanno a che fare con gli apprendimenti e le didattiche. Al «Giulio» di Torino, i docenti della 4^a A2 ritengono che sia indispensabile una formazione dei docenti diversa per l'indirizzo professionale: «la formazione non può essere la stessa di quella per i licei».

Anche gli studenti presenti nel consiglio d'istituto del «Cosentino» a Marsala si lamentano a proposito della scuola media e deplorano di non essere consultati, come se «si volesse fare i conti senza l'oste». Essi concordano con la diagnosi dei docenti: «la scuola media è male organizzata»; «vi si perde tempo»; «si dimentica persino anche quello che si impara nella scuola elementare».

Nel consiglio di classe della 2^a odontotecnici dell'Aquila si esprimono constatazioni analoghe: «gli studenti che giungono da noi mancano delle abilità di base: non sanno né leggere né scrivere in modo corretto; sono in difficoltà nei calcoli». «Ci sono studenti che non sanno distinguere i numeri pari da quelli dispari, il semplice dal doppio, eppure sono arrivati fin qui». Il problema non è la bocciatura, che in questi casi servirebbe a ben poco. Questi studenti hanno accumulato nel corso degli anni precedenti debiti colossali ormai quasi insolvibili all'interno dello stesso sistema che li ha generati: «Prima di insegnare la teoria del testo poetico in 2^a, come previsto dal programma, occorre semplicemente insegnare a leggere, ma non sono sicura di farcela», afferma la docente di italiano. I docenti si confrontano quotidianamente con questo grande divario tra le indicazioni programmatiche e le competenze degli studenti che siedono nei banchi della scuola. Alla fine di questa per molti versi dolorosa confessione, i docenti sollecitano comprensione e in modo accalorato chiedono che si parli bene di loro, *in primis* al Ministero. «La colpa non è dei docenti», ci dicono. Queste situazioni, che si tenta di arginare con pochi mezzi, scarse risorse, un sostegno insufficiente ed esigua comprensione, hanno cause complesse, avantutto politiche, culturali e sociali. Non c'è rassegnazione in queste parole, né impotenza, ma solo la richiesta di un maggiore rispetto per un compito ingrato e soverchiante. Non ci sono grandi differenze tra i docenti dell'Aquila e quelli di Marsala. Anche nel consiglio d'istituto del «Giulio» a Torino si insiste molto sul problema dell'orientamento alla fine della scuola media. Al «Ferrari» di Susa, nel consiglio d'istituto, si afferma che «la scuola media non è una

scuola di orientamento ma una scuola di disorientamento», come dimostra proprio l'altissima percentuale di cambiamenti d'indirizzo nel primo anno del triennio.

L'impostazione del biennio finale di scuola media come biennio d'orientamento sarà una sfida colossale, che si dovrà però a tutti i costi vincere se si vuole ridurre la dispersione scolastica nei primi anni dell'istruzione secondaria di II grado o della formazione secondaria.

Mi sono limitato a riassumere i punti salienti riguardanti gli interventi sugli aspetti strutturali dell'istruzione professionale e tecnica. Ho tralasciato di rielaborare altri commenti sui programmi, l'organizzazione dei curricoli, le modalità di valutazione, il disciplinamento dei titoli di studio. In tutte le scuole lo scambio di idee con gli operatori scolastici è stato nutrito, appassionato, vivace. Ovunque ho incontrato docenti motivati ed impegnati. Le difficoltà non mancano, specialmente nel Centro e nel Sud, ma non mi è sembrato di avere di fronte persone demoralizzate e rinunciarie. Una grande parte di questi docenti lavora moltissimo, si dà da fare per innovare e sperimentare nuovi progetti. Certe scuole funzionano a pieno regime fino a tarda notte, mobilitano dirigenti e personale tecnico ed amministrativo per lunghe ore della giornata. Sono rimasto impressionato dal numero di ore di scuola nell'orario degli studenti e dalla generalizzazione dell'insegnamento di una seconda lingua ovunque, nonostante le carenze nella padronanza della prima lingua. L'assetto dell'istruzione professionale e tecnica mi è sembrato solido. Non tutto però è roseo, e ci sarebbero molte cose da fare per potenziarlo e migliorarlo ma non è affatto necessario, per riuscire, smantellare un sistema che funziona decorosamente e nel quale si sono sviluppate scuole eccellenti, in cui si pratica una pedagogia e una didattica d'avanguardia che è assente nei licei. Il partenariato con le Regioni dovrà essere regolato in modo tale da rispettare questa realtà che costituisce un patrimonio indiscutibile della scuola italiana.

8. Elenco dei dirigenti, docenti, genitori e studenti che hanno partecipato alle consultazioni

IPSIA (ISTITUTO PROFESSIONALE DI STATO PER L'INDUSTRIA E L'ARTIGIANATO) ASCIONE, PALERMO (15 OTTOBRE 2001)

Presidente: Nicolò Guarneri.

Consiglio di classe 1^a B, sperimentale: Franca Alparone, fisica; Caterina Guidara, italiano, storia; Mariella Macaluso, diritto; Vincenzina Milazzo, educazione fisica; Carla Misuraca, inglese; Rosanna Navarra, matematica, TIC; Giuseppe Platino, chimica.

Consiglio di istituto: Presidente: Salvatore Mancino; Direttore Amministrativo: Sabattuci; Rappresentanti dei docenti: Cordaro, Di Mitri, Di Girolamo, Lo Iacono, Giannola, Misuraca, Sardisco, Sempreviva; Rappresentanti dei genitori: Incoglia, Raccuglia e Trapani; Rappresentanti del personale ATA: Carini e Pinzarrone.

IPSC (ISTITUTO D'ISTRUZIONE SUPERIORE CON AGGREGATO IPSSCTS ED ITI – PROFESSIONALE SERVIZI SOCIALI COMMERCIALI E TURISTICI) «COSENTINO», MARSALA (16 OTTOBRE 2001)

Presidente: Guido Di Giovanni.

Consiglio di classe 1^a A: Vitaliana Angileri, francese; Giacomo Bertuglia, educazione fisica; Marcella la Canvera, matematica; Luigi Benigno, diritto-economia; Francesco Giuffrida,

economia d'azienda; Virginia Maggio, inglese; Rosanna Passarello, lettere; Antonina Tranchida, scienze; Michela Rallo, religione cattolica.

Consiglio di istituto. Presidente e rappresentante dei genitori: Salvatore Adamo; Rappresentanti dei docenti: Vincenzo Abitabile, Giacomo Bertuglia, Maria Gabriella Di Bernardo, Vito Ferracane, Pietro Mulé, Vito Parrinello, Rosanna Passarello, Michela Rallo; Rappresentante dei genitori: Maria Angela Licata; Rappresentanti del personale ATA: Salvatore Errera e Pietro Tummarello; Rappresentanti degli alunni: Gaspare Gentile e Valeria Trincilla.

ISTITUTO D'ISTRUZIONE SUPERIORE IPIAL'AQUILA (18 OTTOBRE 2001)

Presidente: Domenico Evangelista.

Consiglio di classe 5 Tecnico delle industrie elettriche Maria Teresa Postiglione; Vincenzo Di Cato, lettere; Giuseppe Pichelli, francese; Marilena Staffetti, inglese; Angela Gatto (Segretario), matematica; Bruno Chiarelli (Coordinatore), elettrotecnica; Angelo Bonura, laboratorio elettrotecnica; Francesco Arnaldo Napoli, sistemi ed organizzazione della produzione; Antonio Passacantando, educazione fisica; Alunni: Alessandro Colageo e Amedeo D'Alessandro.

Consiglio di istituto Rappresentanti dei docenti: Angelo Bonura, Vincenzo Di Cato, Anna Maria Felici, Savino Di Cristofaro, Rodolfo Romito, Vincenza Turco, Francesco Pietropaoli, Giovanni Samuelli; Rappresentanti dei genitori: Stefania Biagini M., Fabrizia Quattrocchi, Antonina Molini, Maurizio De Benedictis; Rappresentanti del personale ATA: Maria Di Paolo, Paola Stagnini; Rappresentanti degli alunni: Rinaldo Marozzi, Gianguido Murru, Giulia Rossi, Francesco Ciavaglioli.

ISTITUTO PROFESSIONALE DI STATO (IPS) «CARLO IGNAZIO GIULIO» PER I SERVIZI COMMERCIALI, TURISTICI E SOCIALI, TORINO (19 OTTOBRE 2001)

Presidente: Marco Masuelli.

Consiglio di classe 4 A TGA: Mario Paschetto, storia; Emilia Abelli, italiano; Monica Costa, matematica; Patrizia Gallo, diritto; Adele Visconti, economia aziendale; Lodovica Ghione, inglese; Silvana Peinetti, geografia; Claudia Torta, informatica; Rita Barberis, appl. gestionali; Mauro Torciano, educazione fisica; Luisa Ronchi, economia aziendale.

Consiglio di classe 4 A2: Stefano Giulia, informatica; Laura Melioli, inglese; Bruna Lorea, appl. gestionali; Laura Benetti, matematica; Livia Susella, educazione fisica; Gabriella Berera, economia aziendale.

Consiglio di istituto. Rappresentanti dei docenti: Piergiorgio Bedetti, Wally Brigatti, Antonella Buffoni, Lodovica Ghione, Maria Manzo, Patrizia Rasi, Nadia Secchiaroli, Adele Visconti; Rappresentanti dei genitori: Filippo Cugliari, Bruna Moro, Francesca Cagliandro; Rappresentanti del personale ATA: Antonio Lupo, Maria Grazia De Bernardi; Rappresentanti degli alunni: Massimiliano Malvasi, Mario Sfienti, Valentina Di Ottavio, Maria Bertello.

ISTITUTO E LICEO TECNICO INDUSTRIALE (ITIS) «ENZO FERRARI», SUSA – BUSSOLENO (20 OTTOBRE 2001)

Presidente: Ing. Bruno Stoppiana.

Consiglio di classe 5^a liceo tecnica Gemma Amprino, lettere italiane; Giuseppina Di Cesare, filosofia; Noella Cuk, inglese; Enea Carruccio, chimica; Roberto Borgognone, laboratorio di chimica; Daniela Martina, matematica; Claudio Ainardi, laboratorio di matematica; Franca Abba'Blais, scienze naturali e biologia; Giuseppe Perono, fisica; Raffaele Fiorelli, laboratorio di fisica; Filippo Naluzzi, informatica e sistemi; Alessandro Stiffanelli, la-

boratorio di informatica; Luciano Tallarico, religione cattolica; Luciana Gallasso, educazione fisica.

Consiglio di istituto. Presidente: Franca Abba'Blais; Rappresentanti dei docenti: Valter Perino, Susanna Bufacchi, Franco Salino, Andrea Genta, Fiorenzo Di Maria, Alberto Perotino; Rappresentanti dei genitori: Angelo Pangia, Luciano Bucci; Rappresentanti del personale ATA: Giovanni Di Gaetano.

FORMAZIONE PROFESSIONALE NEL CANTONE TICINO (SVIZZERA), LUGANO
(30 OTTOBRE 2001)

Partecipanti. Gabriele Gendotti, Consigliere di Stato e Direttore del Dipartimento dell'istruzione e della cultura Bellinzona; Vincenzo Nembrini, Direttore della Divisione della formazione professionale, Breganzona; Gianni Moresi, Direttore aggiunto della Divisione della formazione professionale, Breganzona; Mario Prati, Capoufficio della formazione agraria, artigianale e artistica, Breganzona; Marco Lafranchi, Direttore aggiunto dell'Ufficio di orientamento scolastico e professionale, Bellinzona; Emanuele Berger, Direttore dell'Ufficio studi e ricerche, Bellinzona; Piermario Bernaschina, Direttore del Centro scolastico per le industrie artistiche; Olga Cippà, Responsabile dei progetti di formazione professionale nell'ambito della Regio Insubrica; Norberto Lafferma, Coordinatore cantonale per la maturità professionale e per la cultura generale; Giampiero Losa, Direttore del Centro di formazione della Società svizzera impresari costruttori (SSCI), Gordola; Silvio Briccola, Direttore amministrativo della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Manno; Natascia Valenta, Responsabile della comunicazione della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Manno.

LE RISPOSTE DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE ALLE PROSPETTIVE DELLA RIFORMA

di Michele Colasanto

Quanto segue è la sintesi dei due incontri che sono stati organizzati con i responsabili di centri (a Palermo e a Roma) e delle visite effettuate a Torino presso il centro di formazione professionale della Casa di Carità delle Arti e dei Mestieri e presso l'IVORFIAT di Torino (società per la formazione del gruppo FIAT), ove si sono tenuti, rispettivamente, una riunione con un gruppo di docenti (in assenza di istituti analoghi ai consigli di classe) e una con la direzione.

È una scelta di metodo, questa, diversa da quella effettuata per gli istituti scolastici dell'istruzione, per le peculiarità organizzative della formazione professionale e per la diversità delle competenze di governo (che per la formazione professionale, si ricorda, sono principalmente delle Regioni e in termini di indirizzo del Ministero del Lavoro).

All'incontro di Palermo erano presenti responsabili dei seguenti enti: ANFE, CIAPI, CNOS; a quello di Roma responsabili del CIOFS, ENGIM, ELIS e CRFP (Centro Regionale per l'Informatica).

1. Obbligo formativo, obbligo scolastico, scelta a 14 anni

La prospettiva di un canale di formazione professionale dai 14 ai 21 anni è risultata condivisa nei suoi presupposti fondamentali:

- a) eliminare gli effetti perversi della L. 9, con l'obbligo scolastico a 15 anni speso in un semplice anno aggiuntivo nei percorsi di istruzione, perso per chi ha proseguito nella formazione professionale regionale;
- b) valorizzare nell'istruzione come in quest'ultima una formazione capace di rispondere alla domanda di professionalità delle imprese e dei giovani (e delle loro famiglie).

L'ISVOR-FIAT peraltro ha mostrato di tenere in particolare ai percorsi dell'istruzione tecnica, ritenuta di straordinario interesse per le imprese (si intuisce dalle imprese, in particolare, medie e grandi), laddove i dirigenti e gli operatori della formazione professionale hanno insistito per ribadire l'importanza di una rilegittimazione della medesima, con richieste di modalità di finanziamento analoghe a quelle della scuola, sulla base cioè delle domande effettive e non in regime di stanziamenti limitati ed effettuati con modalità di messa a bando, perché provenienti dalle risorse del Fondo Sociale Europeo.

Importante comunque è che la scelta avvenga per tutti nello stesso momento e che i corsi della formazione professionale regionale non si alimentino di soli *drop out* della secondaria, ovvero gli «obbligati» della L. 9 e quelli che lasciano al secondo (o anche terzo) anno i percorsi dell'istruzione.

In questo contesto, viene condiviso il carattere di consolidamento e di orientamento che potrebbe avere il primo anno di un percorso triennale, dentro la formazione professionale, o quadriennale (nell'apprendistato), per conseguire una prima qualifica.

Questo primo anno di consolidamento risponderebbe ad una doppia esigenza:

- recuperare conoscenze e motivazioni;
- contribuire a rendere non irreversibile la scelta, verificando interessi e capacità che potrebbero riportare i giovani in altri percorsi.

I problemi posti a questo riguardo sono quelli di un rafforzamento delle politiche di orientamento, e quello delle effettive possibilità di dar corso alla «moneta» dei crediti formativi.

Non risulta sgradita peraltro l'ipotesi di un percorso formativo, nella formazione professionale, che inizi con un biennio anziché un anno solo di formazione iniziale comune, con una prima qualifica dopo il terzo anno e una specializzazione al quarto.

Su due livelli (qualifica e diploma) c'è in ogni caso consenso, così come sulla necessità di un segmento formativo superiore, anche se si ammette che i centri di formazione non sono, di norma, né interessati né attrezzati per intervenire su questo segmento, se non per il tramite di azioni formative post diploma relativamente brevi e mirate.

2. Le strategie specifiche della formazione professionale

Pressoché unanimemente è stata richiamata e rivendicata la specificità della formazione professionale rispetto ai percorsi formativi.

Una specificità fatta di:

- capacità di inserirsi con facilità nella programmazione di attività mirate coerenti con i fabbisogni espressi dalle aziende di un determinato territorio;
- capacità di valorizzare la valenza educativa che è propria anche del lavoro;
- capacità di interagire con il sistema di motivazioni delle persone, quelle in particolare che tendono a rifiutare i percorsi formativi propri dell'istruzione, utilizzan-

do la crescita professionale come chiave privilegiata (così in particolare si sono espressi gli operatori della Casa di Carità di Torino).

Questa dimensione promozionale viene peraltro accentuata in modo particolare da chi opera nel Sud, dove si ammette, peraltro, una difficoltà di collegamento con un sistema produttivo che non c'è, o che è debole, o che è caratterizzato da un terziario tradizionale.

La coerenza con i fabbisogni delle imprese è sottolineata con maggiore forza da chi opera nel Nord, peraltro con una distinzione:

- la direzione dell'ISVOR-FIAT tende a pensare la formazione professionale su percorsi più lunghi, conferendo un apprezzamento particolare all'istruzione tecnica, come già accennato, e dichiarando difficoltoso l'utilizzo dell'apprendistato per i giovani in obbligo formativo (sotto i 18 anni);
- nel centro di Casa della Carità si sottolinea maggiormente l'utilizzo della formazione professionale per le piccole e piccolissime imprese, e al tempo stesso però anche la sua idoneità ad offrire motivazioni e metodi di apprendimento a giovani che escono dalla scuola perché espulsi da quest'ultima o comunque non interessati e non coinvolti da una formazione che si realizza nei percorsi dell'istruzione; in questo senso viene riaffermato il valore dei percorsi formativi che da tempo ormai sono in grado di realizzare una didattica fortemente attiva, fondata su obiettivi piuttosto che su procedure; su di un ampio utilizzo dell'alternanza; sull'insegnamento individualizzato.

3. Organizzazione e standard

Proprio in vista di questa flessibilità e capacità formativa, ogni prospettiva di riforma non deve pregiudicare le peculiarità pedagogiche e organizzative della formazione professionale, oltre gli stereotipi di scuola di serie B con cui talvolta è ancora percepita. Si ammette nei centri di formazione professionale della città di Palermo, di Roma e di Torino che esistono problemi di disomogeneità, che impongono con urgenza la definizione di *standard* nazionali. Ma è comunque rischiosa ogni predeterminazione curricolare che non attenga alla sola precisazione di obiettivi formativi da conseguire.

Semmai, quel che è urgente è una maggiore trasparenza del mercato di lavoro, per una programmazione delle qualifiche rispondenti ad effettivi fabbisogni professionali.

Suscita quindi perplessità l'ipotesi che i percorsi della formazione professionale possano essere organizzati all'interno di un unico «contenitore», sia pure regionalizzato.

Gli istituti professionali e gli istituti tecnici hanno norme e tradizioni pedagogiche e didattiche certamente diverse dalla formazione professionale regionale, che, tra l'altro, è regolata da una contrattazione collettiva di tipo privatistico, con orari di trenta-sei ore di presenza nei centri.

Occorrerebbe quanto meno ammettere una pluralità di percorsi curriculari, rapporti di lavoro diversi, diverse modalità di reclutamento dei docenti.

4. Per concludere

L'impressione che si ricava dagli incontri, al di là delle differenze legate alla specificità dei contesti regionali, è quella di un'ambivalenza tra interesse per le proposte di riordino e sentimenti di perplessità.

L'interesse è legato alla percezione di un'ipotesi che intende dare, finalmente, riconoscimento alla stessa formazione professionale regionale per ciò che essa è, pedagogicamente e istituzionalmente, contro una «storia» della riforma della scuola che l'ha sempre considerata complementare, significativa solo se «integrabile» nei percorsi dell'istruzione. È un riconoscimento che viene considerato ancora più forte in quanto proiettato verso l'istituzionalizzazione di un segmento di formazione superiore non accademica, con una ricaduta di maggior valore e prestigio sull'intero complesso dei percorsi formativi professionalizzanti.

La perplessità nasce dal timore che il pur legittimo processo di nuova regolazione di contenuti e procedure possa minare il carattere costituzionale della formazione professionale così come esso si esprime in termini di flessibilità ed efficacia.

C'è alla fine un ritrovato orgoglio che per certi versi sembra tradursi in un rovesciamento degli atteggiamenti tradizionali: le scuole come via maestra per l'istruzione, la formazione professionale come percorso minore, ed anzi marginale, per di più non promozionale delle persone, ma ghettizzante.

È invece quest'ultima – la formazione professionale – che ritiene di essere cresciuta pedagogicamente e metodologicamente, pur restando minoritaria sul piano quantitativo (6% circa «dell'utenza» tra i 14 e i 18 anni), al punto da saper dialogare efficacemente sia con le politiche scolastiche sia con quelle del lavoro, e da organizzarsi nella prospettiva della formazione continua e permanente.

È un orgoglio «questo» che deriva dai processi di forte ristrutturazione intervenuta in questi ultimi anni, con un ricambio rilevante degli operatori e l'introduzione di figure di docenti relativamente nuove, legate all'orientamento e alla progettazione formativa.

C'è da ricordare, a questo proposito, che da diversi anni l'erogazione delle risorse finanziarie provenienti dal cofinanziamento del Fondo Sociale Europeo è soggetta alla normativa europea, che ha introdotto elementi di notevole innovazione:

- sul piano della programmazione e della progettazione, che da un lato, tramite i comitati di sorveglianza, vedono sistematicamente coinvolti enti locali e parti sociali, dall'altro utilizzano il sistema dei bandi per la realizzazione delle diverse azioni formative;
- sul piano della qualità, attraverso le procedure di accreditamento delle strutture, ormai in atto in molte regioni e la ridefinizione dei contenuti (nell'apprendistato in particolare);
- sul piano della certificazione delle competenze (introduzione del libretto formativo);
- sul piano dell'efficacia e dell'efficienza, attraverso il sistematico utilizzo della valutazione *ex-ante*, *in itinere* ed *ex-post*, e la sperimentazione della valutazione di impatto.

Si tratta, in altri termini, della generalizzazione di quelle azioni di sistema, concordate tra Governo e Regioni, che stanno trasformando radicalmente la formazione professionale regionale; azioni di sistema che non possono compensare la «formazione che ancora non c'è» in alcune regioni del Paese, ma che in termini di logiche organizzative hanno spezzato l'autoreferenzialità che è tipica dei sistemi di istruzione e che, partendo dall'obiettivo di riqualificare l'offerta, danno un peso che non ha riscontri altrove alla domanda sociale di formazione e alla sua qualità.

Capitolo II

Le RACCOMANDAZIONI

del MINISTRO

in DISCUSSIONE

RISPOSTE ALLA RACCOMANDAZIONE N. 1*

di Giuseppe Bertagna

Nella sua prima Raccomandazione al lavoro di progettazione e di proposta circa la revisione della L. 30/2000, il Ministro ha chiesto al GRL e ai soggetti della società civile interessati a ridisegnare il profilo del sistema educativo di istruzione e di formazione di procedere a questo compito, cercando di «ribadire il principio che il sistema educativo di istruzione e di formazione del Paese è al servizio della società e del progresso economico se e solo se è primariamente al servizio della persona di ciascuno e mira al massimo sviluppo possibile delle capacità di tutti; in questa prospettiva va collocato l'obbligo di 12 anni di istruzione e/o di formazione per tutti».

Qualcuno («Scuola e Didattica») ha eccepito sulla disposizione stilistica della frase: la prima parte farebbe pensare ad un sistema educativo di istruzione e di formazione al «servizio della società e del progresso economico»; questo pensiero, sebbene radicalmente corretto dal successivo, vera e propria antitesi al precedente, potrebbe restare impresso, nella sua parzialità, nella testa di molti. Meglio allora, sostiene il direttore di questa rivista, non giustificare nemmeno involontariamente questi equivoci ed invertire la frase: il sistema educativo di istruzione e di formazione del Paese è al servizio della persona di ciascuno e mira al massimo sviluppo possibile delle capacità di tutti: solo in questo senso è al servizio della società e del progresso economico.

Al di là di queste scelte stilistiche, tuttavia, il messaggio del Ministro su questo aspetto era comunque chiaro. Meno chiara, invece, viste le risposte ottenute, era la connessione instaurata dal Ministro tra questo principio e la conseguenza espressa nella frase successiva: «in questa prospettiva va collocato l'obbligo di 12 anni di istruzione e/o di formazione per tutti».

Il Ministro, sebbene con un'ellissi, intendeva annotare che anche la L. 30/2000 non lasciava dubbi sulla centralità della persona nella costruzione dei processi educativi di istruzione e di formazione, ma voleva sottolineare che bisognava rendere più stringenti le conseguenze di questo affermato principio anche in termini di durata dell'istruzione/formazione obbligatoria.

* Le Raccomandazioni del Ministro di cui si parla sono riportate a pp. 3-4.

Il combinato disposto della L. 30/2000, della L. 9/99 e del Regolamento attuativo sull'obbligo formativo, infatti, consentiva ad ogni ragazzo che fosse regolare negli studi di acquisire una qualifica e, quindi, di concludere l'obbligo formativo, a 16 anni, dopo soli 10 anni di studi.

In verità, gli estensori di questa normativa erano consapevoli che un caso del genere difficilmente sarebbe potuto accadere. Tutti i ragazzi che, oggi, scelgono di frequentare la formazione professionale per acquisire una qualifica lo fanno dopo essere stati bocciati una o addirittura più volte. Il quattordicenne con licenza media che si iscrive alla prima superiore chiedendo di poter seguire corsi in convenzione con la formazione professionale al fine di poter guadagnare, l'anno successivo, nella formazione professionale stessa, una qualifica è più un esperimento mentale che un'esperienza reale. È ragionevole, perciò, che il legislatore abbia affermato che è sollevato dall'obbligo delle attività formative fino al diciottesimo anno chi ottiene una qualifica di durata almeno biennale. Facciamo un esempio. Con una bocciatura, un ragazzo arriva alla fine dell'obbligo scolastico a 16 anni, non a 15. Sedici più due di qualifica fanno 18: obbligo formativo soddisfatto. L'impianto, però, pur essendo realistico, finiva per dare per scontati, e quindi per legittimare, due pregiudizi non molto coerenti con l'affermato principio della centralità della persona.

Il primo, che i percorsi della formazione professionale necessari per ottenere una qualifica sono residuali e subalterni, in dignità, rispetto a quelli scolastici: ma in questo caso, perché autorizzarli?

Il secondo, che non si considerava possibile che un giovane per così dire «normale» nella carriera scolastica potesse aspirare ad una qualifica come realizzazione di un personale e positivo progetto di vita.

Ribadire, allora, che il sistema educativo di istruzione e di formazione del Paese è al servizio della persona di ciascuno e mira al massimo sviluppo possibile delle capacità di tutti se, anzitutto, e prima di molti altri giusti interventi, non consente di aggirare il diritto-dovere ad almeno 12 anni di istruzione e/o di formazione per ciascuno, non era, probabilmente, una fatuità.

L'ellissi di questo complesso ragionamento, però, tanto più perché ridotto a due righe di Raccomandazione, ne ha impedito la linearità, e il risultato è che il nesso in questione tra servizio alla persona e obbligo di istruzione/formazione non è stato scorto nel suo nucleo molto concreto.

Vediamo, comunque, i contributi di analisi e di critica portati dalle risposte di enti ed associazioni alla prima Raccomandazione del Ministro.

1. Il mondo giovanile e dei genitori

Cominciamo dal mondo giovanile. Sono pervenute, purtroppo, solo due risposte. Le associazioni degli studenti, salvo una, non hanno ritenuto opportuno partecipare alla discussione. Gli studenti di Azione Studentesca, comunque, condividono la Raccomandazione del ministro e la connessione tra essa e i dodici anni di istruzione/formazione obbligatoria.

Più articolata la posizione dell'ACR (Azione Cattolica Ragazzi). Prende spunto dall'impegnativa e programmatica dichiarazione di apertura della L. 30/2000 («il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana»). «Leggendo il testo della legge», afferma l'ACR, «quest'importante sottolineatura ci sembra un po' sotto tono; sembra privilegiato l'aspetto strutturale, la riforma dei cicli, più che i contenuti della stessa». «Pur lodando lo

sforzo della riforma di abbandonare il primato del programma (non più scadenze temporali da rispettare che potevano tradursi nel ritmare i tempi della classe esclusivamente su quelli di chi riusciva a stare al passo con il 'programma'), non ci sembra che tale primato sia stato assunto dal bambino e dal ragazzo, vero protagonista della vita scolastica, colui che attraverso 'i contenuti', attraverso le 'esperienze' che la scuola gli farà vivere, non dovrà più, in accordo con il principio ispiratore della riforma, render conto delle 'nozioni acquisite', ma avrà imparato 'facendo', 'sperimentando'; ciò sarà possibile solo suscitando in lui l'amore del sapere, del saper anche imparare e studiare cioè amore della conoscenza; i ragazzi, si sa, chiedono attendibilità e soprattutto testimoni autentici, appassionati, che ci piace vedere: a) negli insegnanti non impauriti, o preoccupati di quello che la riforma comporterà in termini di lavoro extra (caso mai scarsamente retribuito), di corsi di aggiornamento, di verifiche della commissione ministeriale, ma contenti di veder loro ri-consegnato e ri-attribuito un ruolo quale quello dell'insegnante *educatoremaestra*; b) nei genitori che sono partecipi e 'partecipati' di tutte le dimensioni della vita del figlio, in particolare di quella scolastica in quanto scommettono grazie e con essa sulla capacità del bambino e del ragazzo di crescere in sapienza».

Tra le associazioni dei genitori, da segnalare la risposta dell'AGESC. Essa rileva che il principio del primato della persona, e quindi della domanda educativa dei figli, è «inscindibile» da quello della «realizzazione della scuola dei soggetti e perciò, per quanto ci riguarda, la definizione delle condizioni per la presenza dei genitori, la comprensione del loro specifico contributo e la organizzazione della loro presenza nel momento curricolare, quale modalità di collaborazione con gli altri soggetti della scuola». In questa prospettiva, si colloca anche la proposta di una «scuola della società civile come espressione della connessione e continuità della scuola con gli altri ambiti della vita sociale». La risposta dell'AGE si limita ad aderire «con convinzione» alla Raccomandazione del Ministro. Il CGD ha preferito esprimere le sue preoccupazioni nell'apposito *Focus* sulla riforma, riservato alle associazioni genitori.

2. Il mondo associativo dei docenti

L'APEF (Associazione Professionale Europea Formazione) reputa certamente condivisibile il principio per cui il sistema dell'istruzione/formazione debba mirare «*al massimo sviluppo possibile delle capacità di tutti*», ponendo, però, «attenzione a non commettere l'errore di quanti hanno scambiato il 'diritto alle opportunità' col 'diritto al successo garantito'. Logica, questa, cui si sono ispirati molti dispositivi normativi prodotti nelle precedenti legislature, e che ha prodotto il pesante abbassamento dei livelli di istruzione che oggi riscontriamo». Parallelamente, continua l'APEF, «si ritiene che debba essere fugato ogni dubbio circa il fatto che un sistema '*al servizio della società e del progresso economico*', vada inteso non nel senso di collocarsi acriticamente al servizio di umori modaiole o di necessità economiche contingenti (e la flessibilità insita nell'autonomia degli istituti potrebbe far correre questo rischio) ma nell'essere in grado, in quanto depositario di valori, di orientare le scelte stesse della società, attraverso, appunto, la formazione delle 'persone'».

Per il CIDI, «la centralità del soggetto che apprende, il dare a tutti conoscenze durevoli sono aspetti decisivi su cui si misura la qualità e l'efficacia del sistema di istruzione. La centralità del soggetto che apprende, con la sua individualità e con la rete di relazioni che lo legano alla famiglia e ai diversi ambienti sociali, culturali, territoriali è un principio educativo della scuola. La scuola guarda alla persona nella sua identità,

con i suoi ritmi di apprendimento e le sue peculiarità cognitive e affettive, per farsi capace di portarla il più vicino possibile alla acquisizione piena delle competenze da raggiungere attraverso il percorso di istruzione».

L'AIMC, d'altro canto, ricorda che l'affermazione della centralità della persona/soggetto in formazione non solo è condivisa da parte dell'Associazione, ma addirittura è, da sempre, considerata condizione di vera significatività dell'istituzione scuola. «Non vi è dubbio», continua l'associazione che ha letto la Raccomandazione del Ministro integrata con le dichiarazioni programmatiche da lei pronunciate alle Camere (luglio 2001), «che il riferimento ritorna più volte». Tuttavia, l'AIMC rileva in questo testo una sorta di «filo rosso» sommerso che genera perplessità. «Il rapporto scuola-mondo del lavoro appare, infatti, sperequato, ponendo la prima in posizione per così dire ancillare rispetto al secondo. Che i due 'mondi' ricerchino interazioni vere e generative di sviluppo, cessando di percepirsi come compartimenti stagni, è esigenza avvertita». D'altra parte, l'AIMC è convinta che «il lavoro stesso contenga in sé valenza culturale e formativa e che costituisca uno degli strumenti di inclusione sociale. Quando però ci troviamo di fronte ad espressioni del tipo 'produrre reddito', 'crescita del benessere', 'sforzi rappresentati da ingenti volumi di spesa', 'costo per ogni alunno', 'politiche dell'educazione strategiche per la creazione di una nuova formazione al lavoro', come indicatori di ingresso del Documento, sorge il dubbio che si pensi ad una scuola funzionale ad un 'benessere' che andrebbe quanto meno specificato: produttivo? economico? o forse anche in primo luogo del singolo dentro una comunità sociale?». L'AIMC avverte allora l'urgenza di maggiore chiarezza circa quei passaggi del Documento che paiono sottolineare il primato della persona per fare emergere quest'ultimo senza ambiguità.

La risposta dell'MCE (Movimento di Cooperazione Educativa) va oltre il contingente e prende l'occasione per un confronto di tipo, per così dire, metafisico e storiografico. Il Movimento, infatti, ritiene «il termine 'persona', usato a coronamento di una serie di principi fondanti il diritto di istruzione, astorico, neutro, generico; esso esclude una seria presa in carico e considerazione di tutte le differenze. Anche nel corso dei lavori della commissione De Mauro è stato da più parti criticato e discusso, andrebbe preferibilmente sostituito con il termine 'soggetti', al plurale». Al di là di questo, il Movimento ammonisce che «il sistema di istruzione e formazione del Paese deve primariamente rispondere al bisogno di tutti/e di crescere, agire alla pari nella società, attraverso gli strumenti della cultura, di acquisire quelle conoscenze adeguate che diventano discriminanti di una piena cittadinanza».

L'UCIIM condivide l'affermazione contenuta nel primo punto, così come è formulato nell'art. 1 della L. 30/2000, che parla di «sistema educativo d'istruzione e di formazione». Ne riconosce la radice nel testo costituzionale, che finalizza l'ordinamento al «pieno sviluppo della persona umana», alla «partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione [...] del Paese», alla «libertà e all'uguaglianza dei cittadini», e alla promozione dei lavoratori. Sottolinea, però, che la traduzione di questi fondamentali concetti in obiettivi formativi costituisce un compito la cui definizione appartiene anzitutto allo Stato, nell'ambito delle norme generali sull'istruzione, previste anche nella nuova versione dell'art. 117 della Costituzione. A proposito di rapporto tra persona e diritto-dovere all'istruzione/formazione per 12 anni, l'UCIIM ricorda che l'introduzione «nella legislazione italiana (L. 144/1999) del concetto normativo di obbligo formativo fino a 18 anni consente di ritenere di fatto superata la L. 9/1999, là dove prevede un obbligo scolastico di 9 anni, che ha inutilmente costretto ragazzi non motivati allo studio a soggiornare per un anno in più in un qualunque istituto secondario superiore. L'obbligo che non va trascurato è piuttosto quel-

lo delle istituzioni, che debbono prevedere adeguate offerte formative, perché si possa soddisfare il diritto dei giovani alla loro formazione, secondo loro valutazioni e scelte, che a 14 anni sono ormai possibili. Se scompare la leva militare obbligatoria, se si tende a ridurre al minimo gli obblighi sociali con la semplificazione amministrativa e con la riduzione delle tasse (compatibilmente con le nuove emergenze, relative soprattutto alla sicurezza), se si tende in tutti i campi ad arricchire le risposte alle domande differenziate del cittadino-utente-consumatore-cliente, non si ritiene però di poter transigere sulla 'formazione'. Questo termine, cui si è guardato a lungo con sospetto o con sufficienza, riassume oggi 'educazione' e 'istruzione', in prospettiva civica e professionale: e cioè appare come un valore personale e sociale di cui non si può fare a meno, per conquistare quel bene di 'cittadinanza' senza il quale l'individuo non può svilupparsi nelle costituzionali dimensioni della persona, del cittadino e del lavoratore. Ciò non significa che debba necessariamente frequentare una scuola fino alla maggiore età, ma neppure che la scelta debba essere anticipata al di sotto dei 14 anni e che dopo tale età sia irreversibile».

Per l'associazione Legambiente Scuola e Formazione vanno avanzate, invece, tre osservazioni analitiche. La prima prende spunto dall'affermazione «il sistema di istruzione e di formazione al servizio della società e del progresso economico». Nell'era della globalizzazione e della cosiddetta «società della conoscenza», annota l'associazione, «il termine 'progresso economico' ci sembra appartenere ad una fase superata dello sviluppo dei Paesi industrializzati, quando unico punto di riferimento era la crescita quantitativa. In una fase in cui acquista sempre più peso e rilievo la dimensione qualitativa dello sviluppo economico e sociale del nostro Paese». In questo senso, «esprime una visione riduttiva della sfida in campo e pertanto del progetto culturale di cui il sistema di istruzione e formazione ha bisogno per dare il suo contributo decisivo all'evoluzione del Paese. Dal nostro punto di vista sarebbe bene esplicitare che il progetto culturale contribuisce a costruire una società sostenibile, ovvero una società moderna, solidale, attenta alle compatibilità ambientali, integrata nell'Europa e capace di confrontarsi con la competizione internazionale». La seconda osservazione si collega all'espressione «servizio della persona di ciascuno». Legambiente condivide «questa centralità a condizione che si sottolinei, contestualmente, che tale servizio non può intendersi come trasformazione della scuola in un 'servizio individuale su domanda', non solo perché la scuola è (e deve rimanere) per molti bambini e ragazzi l'unico luogo in cui possono imparare stando insieme ad altri, simili o diversi. Non vorremmo cioè che venisse sottovalutato quanto importante sia che i processi di apprendimento e di acculturazione avvengano in luoghi collettivi. La socializzazione ed il confronto con gli altri sono un passaggio fondamentale di educazione alla cittadinanza, alla convivenza, al rispetto e all'assunzione di responsabilità, insomma alla costruzione di coesione sociale del Paese, che è, in ultima analisi, una delle finalità fondamentali del sistema di istruzione e formazione. Siamo, infatti, convinti che non si dà costruzione di identità individuale (elemento fondante di qualunque successo formativo) senza la partecipazione a processi di identificazione collettiva. Identità forti, a livello personale e collettivo, sono condizione inalienabile per invertire quella tendenza all'anonimato e alla omologazione che sta condannando persone e territori alla solitudine, al degrado, all'insicurezza. Identità forti consentono di acquisire consapevolezza del proprio ruolo di persona e di cittadino e delle proprie radici, facilitano l'integrazione tra culture diverse, rafforzano quella coesione sociale che a tutt'oggi caratterizza il modello europeo di sviluppo e ne costituisce la forza di attrazione nel mondo globale». L'ultima osservazione riguarda l'accenno «al massimo sviluppo possibile delle capaci-

tà di tutti». Legambiente suggerisce di aggiungere a questa formulazione, in coerenza con il punto precedente, la necessità per la scuola (che in molti territori è l'unico organismo in grado di farlo) di costruire identità collettiva, sia a livello di comunità che a livello nazionale ed europeo. Lo sviluppo delle capacità non è questione «tecnica», di addestramento specialistico, ma insiste sulla costruzione di un forte retroterra culturale diffuso.

La FNISM (Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media) non ha ritenuto di predisporre una risposta specifica, ma ha rimandato ad un proprio documento nel quale, comunque, si afferma che «la scuola ha come compito quello di formare individui capaci di autonomia di pensiero e di spirito critico, tutta la scuola, quella di base e la secondaria, in tutti i suoi indirizzi e articolazioni e non soltanto nei suoi canali. Spetta infatti alla scuola formare i futuri cittadini e anche dal suo buon funzionamento dipendono il livello di etica sociale e la qualità dei rapporti tra i cittadini».

Secondo lo CNADSI non si può «non concordare con la parte in cui si afferma che la scuola 'è primariamente al servizio della persona di ciascuno e mira al massimo sviluppo possibile delle capacità di tutti'». Esso fa solo notare, però, che «una enunciazione del genere – condivisibile *in toto* – la si trova anche in cima alla L. 30/2000, del riordino dei cicli, voluta dal centrosinistra (il centrodestra abbandonò addirittura l'aula per protesta). Il che significa semplicemente che tutto dipende da come tali affermazioni vengono poi tradotte in concrete norme operative. L'egualitarismo che in effetti ha ispirato e informato vastamente di sé la formulazione della L. 30/2000, ha in concreto contraddetto nella sostanza l'impegno solenne dell'art. 1 ('Il sistema educativo di istruzione [...] è finalizzato alla crescita e valorizzazione della persona umana, nel rispetto [...] delle differenze e dell'identità di ciascuno'). Ciò è verità sacrosanta per noi». Lo CNADSI esprime perplessità, invece, sulla conclusione del punto 1): «in questa prospettiva va collocato l'obbligo di dodici anni di istruzione e/o formazione». «Avvertiamo la contraddizione tra il 'servizio alla persona di ciascuno', e quindi il rispetto dell'autonomia personale, e l'obbligo di frequenza scolastica per 12 anni. Mentre sono giustificate forme di obbligo scolastico limitate, per vincere determinate resistenze ambientali, le imposizioni di obbligo così prolungate sono illiberali. È più che sufficiente l'obbligo per otto anni. Poi sarà il ragazzo a scegliere liberamente se proseguire negli studi o altrettanto liberamente continuare nella formazione o altrettanto liberamente dedicare il suo tempo ad una qualsiasi altra attività. Il prolungamento dell'obbligo vuol dire costrizione scolastica, e quindi molte volte semplice parcheggio a danno del ragazzo, della famiglia e della società. In conclusione, noi auspichiamo che tutti proseguano negli studi o nella formazione e non per 12 anni ma per quanti ne desiderano o ne hanno bisogno, ma in clima di scelta civile e quindi di varietà culturale e operativa. L'eccessiva permanenza obbligata a scuola non crea uomini liberi, ma automi. Ciò non è nell'interesse della Comunità civile».

L'Associazione Pedagogica Italiana (ASPEI) sottolinea vigorosamente, quando si parla del sistema di istruzione e di formazione, la primarietà del servizio alla persona come condizione indispensabile per la crescita della società e del progresso economico.

3. Il mondo degli enti, delle istituzioni e delle opere educative

Per la FIDAE, poi, la persona umana di ciascuno deve risultare «effettivamente» il «costante e concreto» riferimento di ogni singolo capitolo della riforma degli ordinamenti scolastici. In questo senso, condivide l'idea di sostituire al concetto di obbligo quello di «diritto» all'istruzione e/o formazione di 12 anni, «ma eviti il pericolo che la sua

estensione obbligatoria a «tutti» torni a detrimento della «qualità», e miri al «massimo sviluppo possibile» delle capacità e aspettative di «ciascuno».

Anche la FIINSEI (Federazione Italiana Istituti Non Statali di Educazione ed Istruzione) concorda con il principio, ma sottolinea come, «purtroppo, esso possa indurre a credere che la permanenza nella scuola per 12 anni gli garantirà automaticamente, al di là delle doti e dell'impegno profuso, il risultato finale. Così come può indurre il docente a considerare evangelicamente il massimo ottenuto dalle capacità dell'alunno, giudicandolo meritevole di risultato finale». Per cui resta da «definire quale iter dovranno percorrere gli svogliati e i poco dotati».

L'Opera Nazionale Montessori (con il suo organo, la rivista «Vita dell'infanzia») «ritiene il diritto alla formazione e all'istruzione assoluto e prioritario tra i diritti umani». Per questo dovrebbe portare a tematizzare anche una politica educativa della prima infanzia (0-3).

La Fondazione Nova Spes conviene con la prospettiva sull'obbligo di 12 anni di istruzione e/o formazione per tutti collegato al principio della centralità della persona perché la complessità della nostra società richiede ai cittadini un notevole grado di cultura e di competenze e perché questa soluzione evita che la terminalità dell'obbligo «invada» il ciclo secondario superiore riducendone di fatto la durata e quindi anche lo spessore culturale ed educativo. Anche questo è rispetto e valorizzazione della persona.

Per l'AIE (Associazione Italiana Editori) la Raccomandazione è «condivisibile quanto ad affermazioni di principio». Proprio perché l'Associazione non distingue il concetto di obbligo scolastico, gli anni necessari per acquisire un titolo di studio, e il diritto-dovere all'istruzione/formazione per tutti, le «risulta invece problematico immaginare come sia possibile comprimere l'attuale durata del sistema scolastico, che assomma a 13 anni, in soli 12 anni, e conseguire comunque obiettivi di ordine generale non troppo dissimili, né inferiori, rispetto a quelli già oggi indicati tra le finalità del sistema scolastico. La riduzione di un anno della maggior parte dei corsi universitari rende ancor più rilevante la necessità di una adeguata preparazione forte nella scuola secondaria. L'ipotesi dei 12 anni può invece essere accettata se riferita all'obbligo formativo, e/o all'istruzione professionale. In questo caso, sommando 1 anno di credito per la scuola dell'infanzia 5 + 3 anni di scuola per tutti si arriva a 9 anni, a cui aggiungere 3 anni per il conseguimento della qualifica».

Anche il presidente della Commissione Formazione Professionale, Istruzione e Cultura della CONFAPI ribadisce che il principio in discussione comporta, per il bene comune, l'obbligo di non meno di 12 anni di istruzione/formazione. Sulla stessa linea la FILINS (Federazione Italiana Licei Linguistici e Istituti Scolastici Non Statali).

4. Il mondo associativo dei dirigenti

L'ANDIS è dell'avviso che la Raccomandazione andrebbe così riformulata: «il sistema di istruzione e formazione del Paese è primariamente al servizio della persona e mira al massimo sviluppo possibile delle capacità di tutti, se e solo se contribuisce allo sviluppo sociale in tutte le sue forme: economico, democratico, culturale, di convivenza civile; in questa prospettiva si pone l'obbligo di 12 anni di istruzione e/o di formazione per tutti». Pare riduttivo, infatti, a questa associazione, «pensare esclusivamente ad uno sviluppo sociale che coincida con quello economico, così come non può esserci sviluppo della persona se la stessa non viene collocata in una dimensione sociale in cui si possano sviluppare e rendere concreti tutti i diritti e i doveri della cittadinanza del terzo millennio».

Il CONAPI (Coordinamento Nazionale Presidi Incaricati) ritiene corretto partire per un'opera di riforma mettendo «al centro del sistema di istruzione e formazione i bisogni formativi della persona e, solo in subordine e di conseguenza, le esigenze della società e del progresso economico». Così pure condivide l'obiettivo del massimo sviluppo possibile delle capacità di tutti, tenuto conto della specificità individuale di ciascuno». «Da sempre infatti», continua la risposta, «siamo sostenitori convinti della strategia del pieno successo formativo e della personalizzazione dei percorsi. La collettività non può più permettere che una fetta consistente di adolescenti termini il ciclo obbligatorio degli studi senza aver acquisito una adeguata preparazione che consenta loro di proseguire negli studi o di avviarsi verso il mondo del lavoro». L'estensione dell'obbligo a dodici anni, però, «va valutata positivamente, solo se si progetta e si realizza una scuola professionale che sappia dare risposte adeguate sia alle esigenze formative che a quelle professionalizzanti, prevedendo anche esperienze e stage lavorativi presso aziende».

L'associazione Dirigenti di Scuole Autonome e Libere (DISAL) è dell'avviso che, per dare piena attuazione al principio esposto, si debba «evidenziare che il 'servizio alla persona' (solo enfaticamente affermato nei documenti della L. 30/2000) mostra la sua attendibilità nelle forme organizzative della scuola ed in particolare nel pieno rispetto di quella che, nella relazione educativa, è la condizione principalmente dimostrativa di tale rispetto: la libertà di scelta dei soggetti in azione. Quindi, il giusto superamento dell'antiquato concetto di 'obbligo scolastico' per attuare invece modalità di motivazione ed incentivo ad un completo percorso di istruzione e formazione (memori dei profetici quanto inascoltati insegnamenti di Giovanni Gozzer) deve comprendere l'abolizione o revisione radicale della legge sull'obbligo scolastico, nata da un tristo compromesso, rivelatosi dannoso proprio per gli alunni più deboli e meno dotati per i quali paradossalmente era stata fatta. La revisione dovrebbe definire le modalità di 'motivazione ed incentivo all'istruzione e formazione' per il previsto percorso di 12 anni, con ampio spazio alla personalizzazione di tale percorso».

L'ANP non ha apportato riflessioni specifiche su questa Raccomandazione, anche se ha presentato un documento da cui si evince che la condivide.

5. Il mondo sindacale

«Una delle critiche più radicali che la CISL Scuola ha posto alla riforma Berlinguer è stata quella di essere una riforma priva di contenuti di senso: da noi definita una 'riforma senz'anima'»: così esordisce il documento di questo sindacato. Esso prosegue con un discorso molto articolato, i cui passi principali sono i seguenti. «Noi riteniamo che qualunque progetto di nuova scuola non può sottrarsi ad una semplice ma fondamentale necessità: riflettere sulle finalità che la scuola deve perseguire come strategiche alla stessa sopravvivenza della società e poi scegliere i contenuti in grado di assecondare quelle finalità. In altre parole individuare e dichiarare la 'mission' della scuola e poi esplicitare come questa 'mission' può essere svolta. Il processo educativo di base deve prevedere un impianto tanto solido da garantire ad ogni giovane non solo un esteso sviluppo di conoscenze, ma soprattutto un altrettanto esteso sviluppo di strumenti di costruzione e gestione delle stesse. Mentre condividiamo l'idea di considerare il concetto di obbligo (soprattutto se assunto nella sua configurazione di diritto soggettivo all'istruzione e alla formazione) come quello di un periodo di educazione di base in senso lato che si sviluppa fino all'acquisizione

della maturità sociale, ci preoccupa l'uso contrapposto dei concetti di 'istruzione' e 'formazione' che consideriamo le 'proprietà' del concetto di 'educazione'. La realizzazione di tale percorso può essere affidata, fermo restando il dovere costituzionale dello Stato di garantire il diritto qualificato e diretto all'istruzione, anche a soggetti accreditati e che comunque assicurino equivalenti *standard* di qualità nell'erogazione del servizio di istruzione e/o formazione professionale. Pertanto il modello di obbligo, nei diversi percorsi scolastici e professionali, deve soddisfare le seguenti condizioni: – centralità dei contenuti culturali che devono essere largamente presenti in relazione agli *standard* definiti; – natura educativa quale dimensione dell'istruzione e della formazione professionale per la promozione e lo sviluppo armonioso della persona; – 'senso compiuto' ad un qualunque ciclo previsto al suo interno; – caratteristiche culturali e professionali certificate, esplicitate e descritte in termini curricolari ed ordinamentali; – raccordo tra i cicli di istruzione e formazione e quelli tecnico-superiori ed universitari».

La UIL Scuola, d'altro canto, conviene sulla fondatezza del principio ispiratore per il quale il sistema dell'istruzione e della formazione sono al servizio del Paese, in quanto miranti allo sviluppo della persona ed alle capacità/potenzialità di tutte le persone che del Paese fanno parte anche temporaneamente.

Anche la CGIL Scuola conviene sul principio, ma reputa indispensabili alcuni paletti ermeneutici ed applicativi. A suo avviso, infatti, il principio non viene tradito «se si garantiscono la continuità (le punte massime di dispersione scolastica si verificano nel passaggio da un ordine scolastico all'altro, purtroppo anche in quello dalla scuola elementare e media); l'individualizzazione dei percorsi formativi, in grado di rispondere a bisogni diversi (ciò significa riflettere sull'ambiente scuola, sul tempo scuola, sull'organizzazione del lavoro e della didattica, sulle risorse); l'orientamento inteso come sviluppo della capacità di compiere scelte, che però non siano premature e irreversibili; curricoli essenziali e progressivi (i curricoli dovrebbero svilupparsi in senso verticale, evitando ripetizioni e ridondanze); azioni positive per rimuovere gli ostacoli al diritto individuale all'educazione fin dalla scuola dell'infanzia». La proposta di revisione della L. 30/2000 avanzata dal GRL, d'altra parte, ha tenuto ampiamente conto di questi criteri che costituiscono il portato delle maturazioni pedagogiche intervenute negli ultimi anni.

L'UNICOBAS, nel suo documento, non si sofferma su un'analisi di questa Raccomandazione. Gli altri sindacati (SNALS, GILDA) hanno preferito incontrare il Presidente del GRL piuttosto che far pervenire documenti scritti. In ogni caso, avuta spiegazione del senso della Raccomandazione del Ministro l'hanno pienamente condivisa.

6. Le riviste scolastiche

Molte riviste dedicate ai problemi dell'educazione e della scuola («La Rivista della Scuola», «Scuola Insieme», «Scuola e Didattica», «Nuova Secondaria») non hanno affrontato in maniera specifica la discussione della Raccomandazione n. 1. Si può dire, tuttavia, che tutte le risposte pervenute, in un modo o nell'altro, abbiano dato per acquisito il significato della stessa. Particolarmente efficace, in questa direzione, l'ampia Introduzione alle risposte, fornita da «Scuola Italiana Moderna» dell'Editrice La Scuola di Brescia. Il documento si può leggere integrale nel Forum.

Più in dettaglio, la rivista «Iter», edita dall'Enciclopedia Italiana, osserva che «la irrinunciabile centralità della persona in ogni processo di insegnamento e di apprendimento debba trovare una propria completezza nella fondamentale centralità in quel-

la educazione alla cittadinanza che rappresenta un traguardo del sistema educativo in ogni democrazia del cittadino».

La rivista «école», che si presenta con la nuova testata «eco, l'Educazione Sostenibile», edita dall'Istituto per l'Ambiente e l'Educazione Scholé Futuro, dichiara di condividere «pienamente il principio enunciato e in particolare il richiamo a un sapere non solo strumentale, ma al servizio della promozione della persona e delle capacità di tutti. Molto, ovviamente, dipenderà da un lato da come si riuscirà a rendere effettivo e non solo formale/fiscale l'assolvimento dell'obbligo, dall'altro dalla solidità di una base culturale comune ai diversi percorsi formativi».

«Tuttoscuola», mentre riafferma il principio che il sistema educativo di istruzione e formazione debba valorizzare la persona, chiede che sia tradotto con alcuni orientamenti concreti. «In sede di orientamento», annota, «a partire dalla fase finale della scuola di base, occorrerà tenere conto dell'interazione tra le scelte individuali (e delle famiglie) e la struttura sociale, con particolare riferimento al mercato del lavoro e delle professioni». Suggerisce, inoltre, con riferimento alle linee del Consiglio di Europa raccolte dalla Commissione Europea nel *Memorandum sull'istruzione e formazione permanente*, di prevedere all'interno del nuovo sistema di istruzione e formazione anche una specifica area d'intervento per gli adulti. L'istruzione e la formazione per tutto l'arco della vita possono infatti favorire il conseguimento di due obiettivi strategici individuati dal Consiglio d'Europa e condivisi dagli Stati membri: la promozione di una cittadinanza attiva e la promozione dell'occupabilità. I sei messaggi-chiave contenuti nel *Memorandum* possono costituire le linee di strutturazione del sistema di educazione degli adulti per l'Italia».

«Orientamenti Pedagogici» è «d'accordo che il sistema di istruzione e di formazione del Paese è primariamente al servizio alla persona» e che «il principio fondamentale da cui far discendere le scelte pedagogiche didattiche» sia la centralità del soggetto che apprende o, più in particolare, come recita l'art. 1 della L. 30/2000, 'la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori' (o, forse più esattamente, 'tra scuola e famiglie'). La rivista evidenzia, comunque, che «dalla considerazione della soggettività della persona scaturiscono concrete esigenze da tenere presenti nell'offerta formativa». Ne richiama in particolare due: «l'educazione all'intercultura come fattore che risponde adeguatamente al pluralismo e al multiculturalismo (etnico, culturale, religioso, comunicativo) presenti nella società e nel sistema di istruzione e di formazione 'al fine di saper vivere insieme con gli altri' (cfr. Rapporto Delors); l'educazione o almeno l'attenzione alla componente religiosa come rispetto della libertà di coscienza e come dimensione intrinseca delle discipline e del contesto concreto di vita delle persone».

Anche «Scuola Viva», se aderisce al principio, riconfermando la diffusa sovrapposizione concettuale tra percorso scolastico e diritto/dovere a 12 anni di istruzione/formazione per tutti e la presenza dei fraintendimenti richiamati all'inizio, rimane perplessa circa «l'efficacia di una compressione dai 13 ai 12 anni dell'obbligo di istruzione e/o formazione. Il principio esposto è, pur nella sua condivisibilità generale, di una genericità rispetto alla quale la su indicata compressione non si determina come effetto coerente: cioè a dire, perché da 'questa prospettiva' ne consegue 'l'obbligo di 12 anni'?».

Sulla stessa linea, la risposta della «Rassegna dell'Istruzione». Non si può che condividere il punto, dice. «Ma, detto questo, meglio 12 anni (come previsto dalla legge di riforma) o 13 anni (come si articola oggi il sistema scolastico italiano)? Una prima risposta farebbe propendere per l'ipotesi più lunga. Ciò basandosi sulla convin-

zione che i livelli di apprendimento raggiunti dall'allievo siano funzione diretta della quantità di tempo trascorsa a scuola. Teoria, com'è noto, largamente condivisa nel mondo pedagogico. In realtà, la questione appare più complessa. La ricerca educativa non supporta in termini inequivocabili l'ipotesi che la quantità nominale di tempo sia da porre in diretta relazione con i livelli di apprendimento conseguiti dagli allievi. Quindi 12 o 13 anni di scolarità possono essere posti sullo stesso piano? Più che l'ingegneria istituzionale e le soluzioni basate sul senso comune (13 anni sono meglio di 12) forse sarebbe meglio privilegiare l'analisi di altre variabili». In altri termini, non si vedrebbe «depauperata la funzione della scuola nell'odierno contesto socio-culturale riducendo di un anno l'attuale durata del sistema scolastico. Piuttosto, è essenziale capire quanto di questo tempo viene effettivamente impiegato dall'allievo in attività di apprendimento, le uniche a costituire un elevato fattore di predittività del profitto scolastico a prescindere dall'età dell'allievo, dal livello di scuola, dall'area disciplinare».

La rivista «EDAV (Educazione Audiovisiva)», infine, valuta che la scuola sarà veramente al servizio della persona «se la persona, alla fine del curriculum, possederà – oltre le conoscenze ('sapere'), le abilità ('saper fare') e le competenze ('saper essere') – gli elementi oggettivi di valutazione circa i valori della vita, che la renda capace di essere libera – il più possibile – da condizionamenti, elencando tra questi, in primo luogo, quelli determinati dai *mass media*». «Il concetto di formazione della persona, infatti, deve tradursi in materie, contenuti e programmi, validi al di là dei tempi e delle mode. Deve anche essere discriminante nella scelta delle varie attività scolastiche, dalle visite didattiche e d'istruzione agli interventi esterni (psicologi e sociologi) alla attuazione dei vari progetti. È pure da notare che, allo scopo, gli insegnanti devono considerare la disciplina che insegnano non come «fine», bensì come «strumento». Circa «la scuola funzione del progresso economico», la rivista precisa che «non può voler dire solo preparare dei tecnici; bensì: la scuola deve essere la spina dorsale della formazione di una società in cui 'anche' e non 'soprattutto' il progresso economico è una componente». Una scuola dove si pensa per fare e non dove si fa solo per apprendere tecniche. «Una scuola di tale genere parte dal presupposto che l'individuo è una struttura compatta e unitaria di maturità personale e di competenza professionale. Pertanto, anche volendo, non è possibile ottenere un professionista adeguato alle esigenze della società, senza la realizzazione di un corrispondente sviluppo della personalità».

RISPOSTE ALLA RACCOMANDAZIONE N. 2

di Ferdinando Montuschi

Il quesito chiedeva di pronunciarsi sulla possibilità di «valorizzare ulteriormente il ruolo e la funzione educativi della scuola dell'infanzia valutando 'se e in quale modo considerare la frequenza della scuola dell'infanzia triennale, che resta non obbligatoria e curricularmente unitaria, come possibile credito ai fini del soddisfacimento di almeno un anno dei 12 di istruzione e/o formazione obbligatoria'. Ciò anche allo scopo di non lasciare 'minori' sul piano della qualità della formazione iniziale e della successiva carriera i docenti che insegnano in questo grado di scuola».

Le risposte a questa domanda risultano, in larga maggioranza, negative o piene di dubbi (27 su 38); 7 risposte sono positive, sia pure ponendo qualche condizione; altre non affrontano specificamente questo argomento (SNAIPO, ANP, PRISMA, CIDI).

1. Le risposte che esprimono dubbi e concludono negativamente

Uno dei dubbi ricorrenti riguarda l'impossibilità di convertire una esperienza liberamente scelta con una esperienza obbligatoria: «Lascia piuttosto perplessi l'ipotesi di 'valorizzare' la frequentazione della scuola dell'infanzia triennale come credito da spendere negli anni dell'obbligatorietà. E c'è a nostro avviso da domandarsi se non rischia di diventare discriminatoria, se non altro, contraddittoria, l'accoppiata 'non obbligatorietà' e 'guadagno' di un credito» (SEI).

In alcuni casi il dubbio nasce dal dover attribuire un credito solo alla frequenza, e non anche al risultato ottenuto da tale frequenza. A questo punto, si rileva che «la valutazione del percorso formativo finisce per diventare, inevitabilmente, una certificazione, concetto del tutto estraneo alla cultura pedagogica della scuola materna e rifiutato da tutti coloro che lavorano in questo ambito» (DISAL). Il dubbio porta comunque verso risposte negative da parte di questa associazione: «la riduzione del percorso di formazione di un anno (dai 13 attuali a 12) non ci pare renda così pressante la possibilità di un altro anno in meno. Ci pare che la valorizzazione della scuola materna, sia come frequenza che come realtà di docenti, si possa degnamente perseguire sia con una serie di incentivi alla frequenza stessa (oggi per molte famiglie i costi sono ancora un ostacolo) che con interventi sullo stato giuridico dei docenti».

Anche l'AIMC esprime molti dubbi e conclude negativamente: «Desta, però, non poche perplessità l'indicazione di considerare il credito come spendibile al fine della soddisfazione almeno di un anno dell'istruzione obbligatoria. La frequenza di una scuola non obbligatoria porterebbe, dunque, con sé lo 'sconto' di un'annualità nell'assolvimento dell'obbligo stesso, senza poi considerare la complessità nel reperire affidabili procedure di fattibilità». Si rileva poi che «attualmente tutti i processi vanno nella direzione del superamento dell'idea di obbligo a favore del diritto al successo [...] proprio per questo è necessario non 'toccare' l'obbligo scolastico, incastonato nel successo formativo».

Da qui, ancora una proposta: «Se proprio si volesse usare, nel senso proposto dal Documento, la via del 'credito', dovrebbe essere almeno non spendibile nell'arco dell'obbligatorietà, anche se non è facilmente prevedibile quale concreta attuazione possa avere (come presentare un credito conseguito a sei anni dopo un così lungo arco di tempo?)».

Anche l'UCIIM è sulla stessa linea: «l'ipotesi di 'considerare la frequenza della scuola dell'infanzia triennale' come 'possibile credito' apre una prospettiva interessante, ma suscita perplessità, perché non tutte le famiglie sarebbero in grado di apprezzare il beneficio della frequenza del triennio ai fini di una riduzione dell'obbligo formativo e perché non sarebbe facile stabilire dove 'tagliare' l'anno corrispondente al credito conquistato, senza turbare la coerenza e l'equilibrio del curriculum. Sembra più lineare ed efficace rendere obbligatorio l'ultimo anno della scuola materna, non solo per il ricupero contabile di un anno d'obbligo, ma per il riconoscimento della possibilità di anticipare dei percorsi formativi che paiono possibili ai bambini d'oggi, senza snaturare il carattere educativo della scuola materna».

Analoghe perplessità vengono espresse dal MCE: «Ci lascia fortemente perplessi il cenno al considerare la frequenza della scuola dell'infanzia, che resta non obbligatoria e curricolarmente unitaria, come possibile credito senza alcun accenno alle linee di sviluppo previste dalla consultazione alla categoria del '99, alle sperimentazioni Ascanio ed Alice, al progetto Orme. Ci sembra forte il rischio di un anticipo che riporti alla vecchia concezione della 'primina', sottraendo al bambino una esperienza fondamentale».

Anche la Fondazione Nova Spes esprime dubbi sulla proposta: «lascia, tuttavia, dubbiosi non sapere dove e quando tale credito possa essere speso. Se risultasse conveniente spenderlo solo (o prevalentemente) nel canale della formazione professionale ci sarebbe il rischio di rinforzare l'opposizione di quella parte dell'opinione pubblica che già si è espressa negativamente su questo punto».

Clotilde Pontecorvo a questo quesito risponde: «Data l'alta frequenza della scuola dell'infanzia per la fascia d'età interessata, non è chiaro in che modo viene utilizzato come credito, per chi, e in quale fase formativa».

Dubbi che portano verso una risposta negativa vengono espressi dalla rivista «Tutto-scuola»: «Considerando che la riforma del sistema di istruzione già di per sé ridurrebbe di un anno la durata complessiva degli studi, dai 13 attuali (6-19 anni) ai 12 previsti (6-18), sembra eccessivo consentire la riduzione di una ulteriore annualità della durata del percorso medesimo. A meno che non ci siano ragioni 'forti' per giustificare tale bonus e condizioni valide per attuarlo: ragioni che oggi non sembrano bene individuabili, mentre le condizioni appaiono di difficile praticabilità». Fa seguito una proposta: l'istituzione di un «biennio ponte» tra l'ultimo anno dell'infanzia e il primo dell'elementare. «Il biennio ponte valorizzerebbe tra l'altro il ruolo degli insegnanti della scuola dell'infanzia e creerebbe le condizioni naturali per un riconoscimento di crediti formativi maturati, al fine di una accelerazione (meglio se immediata) del percorso scolastico».

Dubbi che conducono a risposta negativa vengono espressi anche da «eco, l'educazione sostenibile» che sottolinea come la proposta abbia «suscitato notevoli perplessità [...] I tassi di frequenza alla scuola dell'infanzia sono infatti già elevati e la strada per la loro ulteriore estensione è quella dell'allargamento del servizio su tutto il territorio nazionale. La strada dei crediti è già peraltro – molto opportunamente – praticata e a tutti i livelli del sistema di istruzione. Va da sé che una soluzione come quella prospettata non potrebbe essere applicata a 'un' anno qualsiasi dei 12, ma non dovrebbe in ogni caso andare al di là del primo anno della scuola elementare». A questa opinione viene aggiunta una proposta: «una estensione dell'obbligatorietà (peraltro controversa) dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia raggiungerebbe senz'altro lo scopo indicato dal punto in questione».

Anche la UIL si dichiara «abbastanza» convinta e pone alcune condizioni. «Siamo abbastanza convinti dei benefici effetti che la scelta di considerarne la frequenza triennale credito per il completamento di 1 dei 12 anni della durata complessiva degli studi, ma reputiamo necessario riflettere attentamente sulle condizioni in cui questa frequenza viene effettuata; per la frequenza si potranno recuperare e pienamente valorizzare gli aspetti qualitativamente innovativi introdotti dalla legge n. 30 del 10 febbraio 2000, in relazione agli *standard* di qualità della prestazione educativa, a cui si dovranno necessariamente adeguare tutte le scuole dell'infanzia sia che afferiscano al sistema pubblico, statale e non, sia che si ricolleghino al privato paritario, nelle modalità previste dalla legge n. 62 del 10 marzo 2000. Altra condizione è determinata dalla necessità di non attribuire al credito acquisito nella scuola dell'infanzia il potere di abbreviare la durata del corso degli studi successivamente condotti nell'obbligo della scuola elementare quinquennale, né quale carta di completamento dell'obbligo dell'istruzione attualmente di 9 anni, ma solo in aggiunta ad esso».

Un numero rilevante di risposte esprime un netto giudizio negativo alla proposta, anche se propone il terzo anno obbligatorio. Le ragioni sono diverse e variamente argomentate.

Contrario alla proposta è l'EDAV (N. Taddei) che ipotizza di rendere obbligatorio il terzo anno della scuola materna. «In questo caso, però, parrebbe scorretto sostituire

con esso uno degli anni della scuola elementare. Nel caso quindi si pensasse opportuno rendere obbligatorio almeno l'ultimo anno della scuola dell'infanzia, questo dovrebbe premettersi e non sostituirsi a uno dei 12 anni del curriculum previsto; il curriculum quindi diverrebbe di 13 anni, partendo però da 5 anni».

Del parere di rendere obbligatorio il terzo anno della scuola materna è anche la scuola elementare «Sacra Famiglia» di Trento che sottolinea: «Tuttavia non sembra opportuno considerare detto anno obbligatorio come facente parte del ciclo scolastico che dovrebbe iniziare con la prima elementare».

Anche l'ACR propone di rendere obbligatorio «almeno l'ultimo anno della scuola dell'infanzia [...] invece non sarebbe auspicabile che tale frequenza valesse come credito formativo; in tal modo, infatti, si accorcerebbero i tempi della permanenza scolastica a discapito della qualità e si renderebbero intercambiabili due anni che nel processo formativo individuale hanno un peso diverso».

Sempre nell'ambito dell'ACR, il prof. Venturella offre un contributo in questi termini: «Il fatto che la scuola dell'infanzia rimanga non obbligatoria pone seri motivi di ipoteca per il riconoscimento della frequenza quale possibile credito formativo [...] Il fatto poi di considerare quale credito formativo la frequenza di tale scuola non 'nobilita' i docenti».

Contraria alla proposta, per ragioni diverse, è la «Rivista della Scuola»: «Non ci convince la possibilità del credito di un anno da scontare nell'arco di 12 anni di istruzione perché la questione potrebbe creare abusi e malintesi per la probabile scorciatoia ad abbreviare di un anno l'obbligo scolastico». Quanto ai docenti si dovrà provvedere potenziando la loro formazione iniziale e garantendo alla loro carriera «lo sviluppo aperto nei vari ordini di scuola».

Si dichiara contraria alla proposta del credito formativo anche la rivista «I diritti della scuola» (Paolo Poggi). Si fa notare infatti che, rimanendo la scuola dell'infanzia non obbligatoria e curricularmente unitaria «è poco condivisibile che la frequenza possa fare acquisire crediti spendibili ai fini del soddisfacimento di periodi (quali se non la prima elementare?) di istruzione obbligatoria. Nella pratica significherebbe anticipare il livello obbligatorio (prima?) oppure creare negli anni successivi, di nuovo, onde anomale. O, ancora, si indurrebbe le famiglie a considerare la scuola dell'infanzia una vera e propria istruzione obbligatoria».

La rivista «Rassegna dell'Istruzione» concorda sull'idea di valorizzare la scuola dell'infanzia ma, per quanto riguarda la proposta avanzata, fa notare: «Per evitare che la proposta del credito formativo da spendere nell'arco dei 12 anni (ma sarebbe più logico pensare che possa essere speso nell'arco della scuola elementare, contribuendo quindi a spezzare la cosiddetta 'onda anomala') possa diventare un ulteriore elemento di discriminazione sociale, occorrerebbe porsi prioritariamente l'obiettivo di rendere omogenei gli *standard* qualitativi della scuola materna».

La rivista «Orientamenti Pedagogici» (C. Nanni e G. Malizia) si pronuncia in termini negativi con questi argomenti: «ci pare non molto logico che il triennio della scuola dell'infanzia equivalga ad un anno della secondaria di secondo grado. Inoltre, non sembra che tenga molto la ragione che si vuole favorire quanti percorreranno il nuovo canale della formazione professionale a cui viene riconosciuta la possibilità di uscire un anno prima dai percorsi formativi; è discutibile che tale uscita sia un fatto positivo per chi avrebbe bisogno di più tempo per rinforzare la propria formazione. Ma soprattutto c'è da aspettarsi che una notevole percentuale di bambini, che si aggira attorno al 13%, non frequentando tutto o in parte il triennio della scuola dell'infanzia, venga messa nella condizione non democratica di non poter guadagnare alcun

credito. E c'è da presumere che tale percentuale sia formata quasi del tutto da chi già subisce condizioni di svantaggio e in prospettiva temporale da chi sarà futuro allievo della formazione professionale».

Netto dissenso alla proposta viene espresso dal centro per la formazione e l'aggiornamento DIESSE Didattica e Innovazione Scolastica che chiarisce: «Non ci pare del tutto motivata l'enfasi posta sulla possibilità di valutare come un anno del percorso i tre anni della materna: di fatto ciò si risolve nella possibilità di accorciare di un anno l'apprendistato, non essendo consentito ottenere diplomi di qualifica o finali sopprimendo un anello della catena».

La proposta del credito formativo non è condivisa dalla Federazione Opere Educative che fanno notare: «Il riconoscimento di credito ipotizzato va nella direzione di una obbligatorietà di fatto [...] Inoltre, l'importanza del credito di un anno formativo, rivelandosi utile solo ai fini dell'eventuale inserimento nel lavoro a 17 anni, andrebbe ridimensionata».

Anche la Confindustria si pronuncia contro la proposta affermando: «la priorità che consideriamo ineludibile è quella relativa alla garanzia di 12 anni di istruzione/formazione per tutti (dai 6 ai 18 anni), non l'inserimento quindi di una norma primaria nella riforma dei cicli scolastici. Da ciò discende che: l'assolvimento di questi dodici anni di istruzione/formazione non sia uguale per tutti, ma consenta modalità diversificate, compresa la possibilità di assolvimento dell'obbligo di istruzione/formazione nei centri di formazione regionali».

Contraria alla proposta è anche l'associazione ANDIS: «tale soddisfazione dell'obbligo può prefigurare un esasperato accorciamento dello stesso oppure un'espulsione precoce – proprio sul piano dei risultati – delle fasce deboli di popolazione scolare dal sistema di istruzione/formazione».

Il Comitato Nazionale Difesa Scuola Italiana (CNADSI) esprime il proprio dissenso in questi termini: «siamo contrari a configurarlo come *'credito ai fini del soddisfacimento di almeno un anno dei 12'*, innanzi tutto perché si tratterebbe di un fatto puramente formale, poi perché, come sopra chiarito, siamo contrari ai 12 anni di obbligo, infine perché riteniamo la scuola dell'infanzia un angolo di vita, crescita e formazione della persona che andrebbe rispettata nella sua peculiarità e trattata senza preoccupazioni di ordine didattico o di collegamenti artificiosi ad altri gradi di scuola». Quanto poi al problema della valorizzazione del ruolo docente si afferma: «pur trattandosi di una lodevole intenzione, non si vede quale rapporto possa esservi fra la preparazione dei docenti dell'infanzia [...] con la trasformazione del periodo di scuola dell'infanzia in *'credito'* da calcolare come il primo dei dodici di obbligo».

Particolarmente articolata è la risposta negativa alla proposta espressa dal Coordinamento Nazionale Presidi Incaricati (CONAPI) che viene di seguito riportata.

«Anche se, in linea di principio, concordiamo con l'idea di valorizzare il ruolo e la funzione della scuola dell'infanzia, tuttavia non ci sembra particolarmente felice l'ipotesi di considerare la frequenza di questa scuola come un possibile *credito* ai fini del soddisfacimento di almeno un anno dei 12 di obbligo.

Il concetto di *'credito'*, se ha un senso, deve rinviare a delle competenze acquisite e accertabili e deve avere un campo di applicazione ben delimitato, altrimenti si trasforma in una di quelle parole vuote di senso, buone per ogni tipo di operazione avventata. La proposta in questione, proprio perché giocata su un uso ambiguo della parola, può sembrare accattivante; in concreto sollecita, però, diversi dubbi e domande:

- Ha senso parlare di credito rispetto ad una scelta delle famiglie che è dettata quasi sempre da esigenze di tipo logistico e organizzativo e che non ha di mira l'acquisizione di un credito?
- Dietro questo 'credito' quali competenze accertabili ci sarebbero?
- Se il credito si riferisce, non al tempo trascorso a scuola (logica quantitativa), ma alle competenze acquisite (logica qualitativa e individualizzata), chi ci garantisce che l'alunno che non ha frequentato la materna ha meno competenze di chi l'ha frequentata?
- Ha senso parlare di un credito che non viene speso in tempi brevi per facilitare dei passaggi interni al sistema formativo, ma che si riscuote ad un decennio di distanza per uscire anticipatamente dal sistema?
- Quando poi sarebbe possibile utilizzare questo credito? al termine dell'istruzione secondaria di primo grado? al termine dell'istruzione di secondo grado?
- Potrebbe accadere che alunni in possesso di tutte le competenze richieste, ma privi di questo credito, siano costretti a restare un altro anno, mentre privi di competenze ma con il credito possano lasciare la scuola un anno prima: è ammissibile tutto ciò? Che valore avrebbero in questo caso le verifiche, le valutazioni, gli esami?
- Considerato che circa il 96% frequenta la scuola dell'infanzia e, presumibilmente, si avvarrà a tempo debito del credito, che cosa si dovrà fare con il restante 4%?

In conclusione, ci sembra che questa proposta sollevi delicati problemi di tipo organizzativo, pedagogico e, persino, giuridico, in quanto sembra creare discriminazioni sul piano dei diritti costituzionali tra i cittadini, dietro il paravento di una libera scelta.

Ci sembra più logico, per valorizzare la scuola dell'infanzia, anticipare l'obbligo di un anno, prendendo tutte le misure per evitare un'eventuale 'primina' e mantenere l'unitarietà del progetto (un biennio, più un anno di passaggio)».

Di parere contrario alla proposta è anche la CISL Scuola: «L'ipotesi 'credito' anche se può rappresentare un'interessante prospettiva, nelle condizioni attuali risulta difficilmente applicabile e praticabile [...] Lo Stato deve assumersi l'obbligo di rendere possibile il diritto all'accesso, per tutti e in tutte le realtà attraverso il superamento delle liste d'attesa. La validazione a livello nazionale di *standard* qualitativi e l'immediata revisione dell'ordinamento rappresentano il vero 'accreditamento' formativo che distingue questa prima esperienza scolastica».

Il Coordinamento Genitori Democratici esprime «perplexità rispetto alla possibilità che la frequenza di uno o più anni della scuola dell'infanzia possa costituire credito rispetto all'espletamento dell'obbligo formativo fino a 18 anni o essere interpretato come una surrettizia scorciatoia».

Legambiente al riguardo afferma: «Questa ipotesi non ci convince per vari motivi:

- nell'immaginario collettivo l'idea che la frequentazione della scuola dell'infanzia sia strumentale ad una possibile riduzione del percorso formativo ne deprezza il valore formativo come segmento a se stante;
- nel concreto percorso formativo delle persone un 'credito' acquisito a 3/5 anni non può pesare fino al punto di sostituire un anno di studio e di sviluppo intellettuale e sociale di un adolescente;
- è contraddittoria con i 12 anni obbligatori dichiarati al punto 1;
- si induce una sorta di competizione interna a quale dei 12 anni di percorso sia meno importante per poter essere sostituito e 'saltato';

- nel caso in cui sia consentito spendere il credito solo nella fase terminale e a determinate condizioni risulterebbe gravemente alterata l'opportunità del diritto allo studio per tutti;
- si lascia pericolosamente aperta, al di là delle intenzioni della Commissione, l'ipotesi che il credito possa essere giocato anche all'ingresso del percorso, finendo per istituzionalizzare la così detta 'primina'.

Va inoltre considerato che tale modalità finirà per 'svantaggiare' i ragazzi di quelle zone dove la scuola dell'infanzia (pubblica o privata) non c'è, ovvero le zone più marginali e deprivate del Paese, le stesse dove già oggi il completamento dell'obbligo scolastico è difficoltoso.

Per valorizzare davvero la scuola dell'infanzia meglio sarebbe inserire organicamente le scuole dell'infanzia negli istituti comprensivi, anche attraverso formule consortili tra scuole a gestione diversa (statali, comunali, confessionali, private), con un unico Piano dell'Offerta Formativa, condiviso da tutti i soggetti consorziati».

2. Le risposte favorevoli alla proposta

Alcune risposte risultano nettamente favorevoli alla proposta di riconoscere un anno di credito a quanti frequentano il triennio della scuola dell'infanzia e motivano in modo articolato le ragioni di questa scelta.

Largamente positiva, e senza riserve, è la risposta della rivista «Scuola Italiana Moderna». «La soluzione ipotizzata per raggiungere questi obiettivi (ovvero il riconoscimento del credito formativo pari ad un anno dei 12 di formazione/istruzione obbligatoria a fronte della frequenza dell'intero ciclo triennale) rappresenta – all'interno del sistema scolastico integrato – una soluzione originale da incoraggiare che merita di essere approfondita in tutti i suoi risvolti, anche di natura tecnica rispetto a cui questa rivista non vanta specifiche competenze. L'accredito di un anno (per quanto spendibile soltanto alla conclusione del ciclo formativo) appare una soluzione possibile e non equivoca che consente di ancorare con forza la scuola dell'infanzia al sistema nazionale scolastico, di incoraggiarne la frequenza (a fronte anche di un potenziamento dell'offerta), di far circolare nell'opinione pubblica l'idea dell'efficacia formativa della scuola dell'infanzia in quanto opportunità per procedere a precoci forme di decondizionamento».

Il prof. Gaetano Bonetta, della CODISSIS, accetta la proposta: «condivido pienamente la necessità di un obbligo dell'istruzione-formazione di 12 anni e la valorizzazione della scuola dell'infanzia, anche come credito spendibile ai fini di una abbreviazione della carriera scolastica generale».

Ugualmente la FIDAE ritiene che la scuola dell'infanzia «possa essere considerata anche come credito formativo ai fini del soddisfacimento dei 12 anni obbligatori di istruzione e/o formazione».

Analoga risposta viene data dal CIOFSScuola FMA e dal CNOS Scuola SDBche ritengono che la proposta del credito «sia accettabile nell'ambito del diritto del minore [...] purché il minore abbia conseguito un diploma o una qualifica».

Vi sono poi consensi con precisazioni e riserve. La FISM, ad esempio «riconosce che l'ipotesi è nuova e non ha riscontri a livello ordinamentale anche in altri Paesi. Da qui l'esigenza della messa a punto, tramite alcune precisazioni, di garanzie che evitino possibili, successivi scivolamenti e sviluppi in direzioni diverse rispetto a quelle oggi in discussione. La chiarezza può consentire di superare la problematicità e promuovere».

re scelte condivise [...] l'indicazione del credito formativo può comportare un'ulteriore spinta per la completa generalizzazione del servizio».

Favorevole alla proposta è l'APEF: «si condivide l'opzione del credito formativo per l'espletamento del percorso obbligatorio». Tuttavia la proposta non è stata colta nella sua vera portata poiché si aggiunge: «Questo anche al fine di anticipare di un anno la scelta del tipo di studi secondari, ponendola, molto opportunamente, alla fine della terza media, piuttosto che, come avviene ora in maniera abbastanza priva di senso, dopo il primo anno di scuola superiore. Questa opzione, tuttavia, non può non prevedere l'inevitabile formazione delle classi per fasce d'età, quantomeno nell'ultimo anno».

Risposta favorevole con riserve viene espressa da «Scuola dell'Infanzia» e «La Vita Scolastica». «In linea di principio condividiamo l'idea di considerare la frequenza dei tre anni della scuola dell'infanzia come credito di un anno della scuola dell'obbligo perché questa dà finalmente alla scuola dell'infanzia il riconoscimento ufficiale della scuola vera: in questo modo lo Stato ne sancisce la sua validità con un atto ufficiale: un anno di credito nella scuola dell'obbligo [...] Metterlo in pratica e accordarlo al resto del sistema scolastico è un'operazione delicata e difficile, che non può essere lasciata nell'ambiguità e nell'incertezza, pena il suo fallimento. Quando si mette in discussione il sistema scolastico nel suo insieme si ha bisogno di certezze giuridiche».

Al riguardo si fanno due ipotesi: «l'anno di credito per l'obbligo potrebbe essere speso o all'inizio o alla fine della scuola di base. Nel primo caso (inizio della scuola di base) avremmo il salto effettivo della prima classe [...] Nel secondo caso (il credito d'obbligo speso dopo aver finito la scuola di base settennale) si creerebbe comunque un pasticcio: una buona parte dei ragazzi e delle ragazze frequenterebbero un solo anno del biennio della secondaria solo per finire l'obbligo scolastico. Sarebbe un anno speso male, un anno sprecato sul piano della formazione con tanti saluti alla qualità della scuola. Conclusione: l'ipotesi affascinante del credito d'obbligo della scuola dell'infanzia per essere speso in modo utile e intelligente, perciò, dovrebbe essere inserito in una strutturazione del sistema scolastico diverso da quello previsto dalla L. 30/2000».

3. Conclusioni

Le risposte al questionario sono in larga misura contrarie alla proposta, ma sembrano anche in molti casi fraintenderla e interpretare in modo distorto i suoi effetti concreti. Ai fraintendimenti si aggiungono forti dubbi e massicce opposizioni con argomentazioni fra loro molto diverse, puntualmente riportate nella presente relazione.

In linea di principio le risposte tendono ad apprezzare l'intenzione di valorizzare la scuola dell'infanzia lasciandola facoltativa, ma avanzano seri dubbi, ed anche marcate opposizioni, per considerare il credito di un anno valido per la riduzione di uno dei 12 anni obbligatori attualmente previsti. L'opposizione proviene prevalentemente da ambienti professionali, sindacali e dalle riviste scolastiche, fatta eccezione per la rivista «Scuola Italiana Moderna», «Scuola dell'Infanzia» e «La Vita Scolastica» e per la FIDAE. Non ci sarebbero invece obiezioni se il credito fosse semplicemente «aggiunto» e venisse considerato il tredicesimo anno di scolarizzazione per soddisfare il diritto alla studio. Da rilevare, comunque, il peso anche rappresentativo di pareri come quello della FISM e della FIDAE, molto presenti nell'educazione infantile.

La proposta, nei termini in cui è stata avanzata, crea dunque interpretazioni ambigue, sospetti, fraintendimenti e consensi molto minori rispetto a quelli registrati nelle scuole e nei *Gruppi Focus* precedentemente condotti.

RISPOSTE ALLE RACCOMANDAZIONI N. 3 E N. 4

di Giorgio Chiosso

Prima di entrare nel vivo delle osservazioni formulate intorno al n. 3 e n. 4 (scuola 6-14 anni e «onda anomala») delle proposte di lavoro affidate al Gruppo di lavoro per verificarne il grado di condivisione e le condizioni per la messa a regime, occorre formulare qualche breve annotazione in premessa.

Va innanzi tutto segnalato che le risposte, pur numerose e in genere bene articolate, presentano tuttavia un andamento quantitativamente meno rilevante rispetto alla ben più abbondante mole di osservazioni e di indicazioni formulate a proposito del futuro assetto della scuola dell'infanzia e, ancor più, dell'organizzazione del cosiddetto «sistema duale» (scuola secondaria/canale della formazione professionale). Tale modesto (ma non insignificante) squilibrio può essere spiegato dal fatto che, tanto per la scuola dell'infanzia quanto per l'istruzione secondaria e professionale, le ipotesi presentate alla riflessione presentano notevoli punte di discontinuità rispetto alla situazione esistente (ed anche rispetto agli orientamenti prevalenti negli ultimi anni) con la conseguenza di meritare giustamente l'ampia attenzione loro riservata.

Si può immaginare che la minore attenzione riservata ai problemi della scuola tra i 6 ed i 14 anni sia da collegare alla soluzione più «continuista» (e dunque, in un certo senso, più scontata) di riproporre l'impianto scuola primaria quinquennale/secondaria di I grado triennale, pur collocato in un quadro in parte diverso dall'attuale, proponendosi infatti di salvaguardare alcuni condivisibili motivi educativi e formativi che sono stati alla base dell'elaborazione della L. 30/2000, ma al tempo stesso mediandone l'impatto con la complessità, la varietà e la frammentazione della realtà scolastica italiana specie nella fascia 3-14 anni.

Va peraltro rilevato che dalla lettura delle riflessioni formulate da gruppi associativi, riviste, ecc. si direbbe che soltanto una minoranza dei soggetti attivi nella scuola italiana abbia realmente creduto all'effettiva possibilità di mettere in atto il modello settennale, in così netta controtendenza con tutta la storia e la cultura scolastica degli ultimi decenni al punto da apparire non facilmente gestibile. Non a caso è risultata del tutto irrilevante, anche in questa consultazione, la quota delle risposte con proposte e soluzioni realmente praticabili su larga scala con cui fare fronte al fenomeno detto dell'«onda anomala».

1. Continuità e flessibilità

Nell'entrare ora nel merito delle riflessioni e proposte occorre subito sottolineare come gli oltre 40 documenti (di varia estensione e di varia tipologia) che hanno affrontato e discusso i quesiti n. 3 e n. 4 si segnalino, nel loro insieme, per ampiezza di analisi, forza propositiva, volontà di partecipazione costruttiva alla delicata fase di transizione che percorre il sistema scolastico nazionale. La diffusa disponibilità all'innovazione graduale e guidata dal realismo delle cose che si «possono fare» (e non dall'utopia di quelle futuribili, salvo qualche isolato caso) documenta il grande serbatoio di buon senso e di passione educativa su cui, in specie, la scuola italiana può contare specie nei livelli inferiori dell'istruzione. In nessun caso la polemica politica prende lo spazio dell'argomentazione culturale e della proposta pedagogica, pur in un quadro che per sfondi ideali e collocazione politico-sindacale si presenta, come è ovvio, largamente pluralistico, differenziato e in qualche caso addirittura frastagliato.

Se si dovessero indicare alcune categorie interpretative che percorrono la stragrande maggioranza degli interventi, si potrebbero individuare nella diffusa condivisione

dei principi di continuità e di flessibilità. Il principio di continuità, in particolare, costituisce una preoccupazione diffusamente presente nelle riflessioni di associazioni, sindacati, riviste professionali, ecc. Appare viva l'esigenza di assicurare un percorso educativo segnato dalla graduale evoluzione delle proposte curriculari in modo da promuovere quella che potremmo definire una «scuola dell'accompagnamento», nel senso di essere capace di stare «al fianco» degli allievi e delle famiglie e al passo con i tempi ed i ritmi della crescita degli alunni, senza anticipazionismi forzati, ma anche senza rinunciare a quei momenti di discontinuità che, come suggerisce tutta la migliore letteratura in materia, consentono di compiere «salti di qualità» nell'apprendimento e nella biografia personale e culturale di ciascun individuo.

Al principio di continuità si può accostare quello di flessibilità. È ricorrente in numerosi contributi il richiamo alla necessità che l'organizzazione della nuova scuola si svolga nell'orizzonte di una autonomia non soltanto formale o riduttivamente intesa come semplice decentramento, ma nei termini di una scuola capace di iniziativa propria, di porsi in ascolto delle esigenze educative delle famiglie, di interagire con gli «ambienti vitali» nei quali essa è inserita e con i quali è invitata, nella specificità delle competenze e delle responsabilità, ad interagire (su questo punto con particolare incisività si veda il documento dell'ANP). Non meno rilevante appare, come diretta conseguenza, la preoccupazione di superare l'unicità e la staticità del modello scolastico, con la possibilità di dar vita, ovviamente nel rispetto dei vincoli nazionali e dell'equità sociale, ad una molteplicità di piani di studio, modelli, esperienze per porre le condizioni minime per la «personalizzazione» del percorso scolastico degli alunni in stretta collaborazione con le famiglie.

Per completare il campo delle posizioni a questo riguardo va infine rilevato che nel coro dei consensi a sostegno dell'autonomia si alzano anche osservazioni critiche come, ad esempio, quelle di chi lamenta che l'autonomia tenderebbe a privare «l'insegnante della propria progettualità a favore di decisioni collettive del collegio docenti espresse nel POF», assumendo a modello preferibile quello delle scuole paritarie, capaci di «declinare una posizione culturale in una proposta didattica coerente» (cfr. il documento di DIESSE Didattica e Innovazione Scolastica).

2. Per la scuola di durata ottennale

Questi motivi in genere condivisi (anche se, come si dirà più avanti, non mancano alcune tesi modulate in forma diversa) si traducono tuttavia sul piano delle scelte progettuali in soluzioni differenziate, configurandosi, in particolare, tre principali orientamenti.

Il primo orientamento (maggioritario in quanto a risposte pervenute) dichiara la propria sostanziale preferenza per l'impianto ottennale (con conseguente eliminazione automatica del problema dell'«onda anomala») distribuito, in prevalenza, in un quinquennio di scuola primaria e in un triennio di scuola secondaria di I grado, nella prospettiva dell'unitarietà del piano degli studi per consolidare nell'alunno tutte le capacità di lettura e di analisi della realtà attraverso un itinerario che proponga la graduale scoperta delle conoscenze e il loro primo ordinamento.

Una variante all'articolazione 5 + 3 viene da quanti vedrebbero con favore l'ottennio articolato in due quadrienni, seguito da un ulteriore quadriennio secondario di II grado (modello 4 + 4 + 4, in tal senso vanno, con motivazioni diverse, le preferenze di Federazione Opere Educative, DISAL (Dirigenti di Scuole Autonome e Libere), CNOS, CIOFS, «ScuolaInsieme»). All'impianto ottennale si ispira anche la proposta di «Scuola dell'in-

fanzia» e di «Vita scolastica», ma con un'articolazione ulteriormente diversa, scandita su due bienni e un anno-ponte (scuola elementare) più un biennio e un anno di orientamento (scuola media), tutto all'interno di un unico contenitore che dovrebbe venire denominato «scuola di base» (la conservazione di questa denominazione anche nel caso di un'ipotesi ottennale è prospettata anche da Legambiente Scuola e Formazione).

Le motivazioni a favore dell'impianto su otto anni sono di varia natura, come risulta dalle parole stesse dei documenti che ora citeremo in via meramente esemplificativa, senza alcuna pretesa di rendere conto della ricchezza delle analisi e delle argomentazioni addotte.

In primo luogo sono enunciate ragioni di natura psicologica e pedagogica. La soluzione del settennio previsto dalla L. 30/2000 «comprimeva al suo interno un periodo troppo lungo della vita di un bambino in crescita, sacrificando sull'altare del 'principio della continuità ad ogni costo' la necessaria differenziazione tra i cicli che un sistema educativo di base deve rispettare, sapendo che si tratta di una condizione che risponde ad una logica psico-soggettiva propria dell'età evolutiva che da sempre caratterizza l'individuo e il suo divenire» (CISL Scuola). Unità e continuità, in quest'ottica, «devono prevedere una diversificazione articolata e graduale, rispettosa delle fasi dello sviluppo infantile e preadolescenziale» in modo da assicurare «continuità e unitarietà del contenuto e non tanto del contenitore del percorso» (UCIIM, «Scuola e Didattica»). Questa scelta non deve comunque «significare uniformità o livellamento verso il basso, ma al contrario capacità di far crescere il bambino e il ragazzo senza fratture, differenziando progressivamente i contenuti e le metodologie» («Orientamenti Pedagogici»). La scuola primaria e secondaria si distinguono in virtù del principio di sequenzialità evolutiva e non per logiche gerarchiche (non ci sono «conoscenze seconde» se non sono state prioritariamente bene impostate le «conoscenze prime», cfr. il documento di «Scuola Italiana Moderna»).

Altre motivazioni sono individuate «nel patrimonio di esperienza espresso dalla scuola elementare e dalla scuola media, ciascuna con i propri ordinamenti, piani di studio e organizzazione», patrimonio «che non va disperso» (CONAPI e altri), nella attuale diversa formazione degli insegnanti della scuola elementare e della scuola media, nella necessità di tenere realisticamente conto dei vincoli sul piano dei locali e della loro dislocazione sul territorio dell'offerta formativa («nessuna rivoluzione dovrebbe investire sia l'edilizia scolastica sia il personale docente» come osserva, ad esempio, «La Rivista della Scuola» e altri).

L'impostazione dell'ottennio «differenziato» ordinalmente e «unitario» sul piano curricolare per essere realmente vincente deve essere sostenuta nella realtà della vita scolastica da interventi non solo a livello di professionalità docente, ma anche a livello di «sistema». Occorre, cioè, mettere in atto strategie e vincoli normativi orientati a sorreggere ed a promuovere la sequenzialità senza fratture tra scuola primaria e scuola secondaria di I grado. In particolare risultano, a parere di numerosi contributi, necessarie la progressiva generalizzazione degli istituti comprensivi (cfr. ad esempio quanto sostenuto da «La tecnica della scuola», «Scuola.Insieme», ANDIS e altri; su questa ipotesi concordano ovviamente anche i contributi favorevoli alla impostazione settennale), la diffusione di una mentalità comune di programmazione comune tra i docenti delle due scuole, la costruzione di piani di studio progettati sull'arco ottennale.

Più dibattuta appare la proposta dell'articolazione in bienni. Secondo alcuni questa scelta rischierebbe di frammentare eccessivamente il percorso (CISL Scuola), con il rischio di comprometterne l'unitarietà, per altri l'ipotesi del biennio dovrebbe restare a livello di proposta (dunque in forme non obbligatorie, cfr. «Orientamenti Pe-

dagogici», «Scuola e Didattica»), per altri ancora essa appare invece una novità foriera di risultati positivi, consentendo di dilatare opportunamente nel tempo i processi di apprendimento (ANDIS, APEF, FIDAE, FILINS, «Tuttoscuola» e altri).

Ampiamente condivisa appare, invece, l'esigenza che sia più significativa ed incisiva di quanto non accade oggi la funzione orientatrice della scuola media e, in particolare, del biennio conclusivo in modo da far «toccare con mano» la realtà delle diverse prospettive future. Sottolineano con vigore questo aspetto l'UCIIM (con l'avvertenza che le differenti esperienze maturate in questo ciclo non siano vincolanti per le scelte successive), le riviste «Tuttoscuola», «I diritti della scuola», «Vita scolastica» (quest'ultima indicando la sola classe 3^a media come «anno di orientamento») e l'ANP che, pur non senza entrare nel merito dell'ingegneria della riforma, rivendica uno stretto nesso tra orientamento ed efficacia delle cosiddette «passerelle» tra canale dell'istruzione e canale della formazione professionale.

3. Alcuni snodi critici

Dobbiamo ora tenere nel debito conto alcune preoccupazioni espresse da quanti, pur favorevoli in via generale all'impostazione sugli otto anni, richiamano l'eventualità che i buoni propositi di continuità e di organicità enunciati in via di principio possano essere di fatto frustrati dalle rigidità istituzionali ed ordinamentali.

Non pare di poter intravedere in queste posizioni soverchie nostalgie per l'impianto settennale, ma al tempo esse sottolineano i potenziali punti deboli della soluzione ottennale. In primo luogo alcuni interventi sottolineano i rischi di debolezza, se non bene definito, del terzo biennio (5^a elementare-1^a media). Questo timore è efficacemente espresso, per esempio, dalla redazione di «Scuola Viva»: «L'ipotesi di una scansione biennale lascia, se letta sulla griglia dell'attuale scansione elementare e media, una perplessità su quel punto di snodo (terzo biennio) posto a cavaliere tra i due segmenti. Crediamo sia lecito chiedersi: dove e come avviene il 'passaggio' fra ambiti disciplinari e discipline? Quale l'interazione fra i docenti?» (con toni analoghi anche il Consiglio SSIS del Lazio, l'AIMC e Legambiente Scuola e Formazione).

Alcuni contributi si propongono di non lasciare in sospeso l'interrogativo. Secondo la redazione di «eco, l'educazione sostenibile» si tratterebbe di lavorare «sulle procedure di gestione del passaggio che dovrebbe vedere la duplice e sinergica azione dei docenti dei due cicli che si succedono», magari mediante una «esplicita negoziazione tra le aspettative ed i requisiti ritenuti necessari dai docenti del segmento inferiore e di quello superiore». Su una lunghezza d'onda analoga si pone anche la rivista «ScuolaInsieme» mentre «Vita scolastica» ritiene che il problema potrebbe essere risolto immaginando il solo quinto anno della scuola elementare come «anno ponte».

Ulteriori perplessità vengono manifestate da «Tuttoscuola», che si chiede se la rigidità istituzionale dei due cicli ordinamentalmente distinti non rischi di «vanificare l'intento unitario e di depotenziare i raccordi verticali dei piani di studio e la continuità del sistema». Analoghe preoccupazioni vengono espresse dalla «Rassegna dell'Istruzione».

Un'ulteriore accentuazione critica si può leggere nelle posizioni dell'AIMC che, mentre si dichiara favorevole a «ricercare soluzioni che non lascino cadere guadagni faticosamente conquistati», lamenta l'ambiguità dei concetti di «primario» e «secondario» che, presenti dentro un unico segmento, indurrebbero ad una lettura «nuovamente gerarchizzante». Oscuro concettualmente e di complessa gestione apparirebbe, in particolare, il terzo biennio già sopra richiamato.

4. Per la scuola della continuità lunga (3-18)

L'analisi dei documenti fatti pervenire al Gruppo di lavoro consente di definire un secondo orientamento che si pone in un orizzonte culturale e pedagogico del tutto diverso da quello fin qui presentato. Questa posizione ritiene che il processo riformatore si debba svolgere in una prospettiva accentuatamente unitaria dai 3 ai 18 anni e, per lo più, secondo la sequenzialità scandita dalla L. 30/2000, ovvero triennio di scuola dell'infanzia (senza tentazioni anticipanti), settennio di scuola di base, ulteriore biennio di compimento dell'obbligo d'istruzione ed infine triennio secondario superiore.

Secondo il documento della CGIL Scuola «il superamento delle attuali cesure e delle tradizionali gerarchie della scuola degli ordini e gradi costituisce la condizione essenziale affinché ogni tappa del percorso formativo diventi fonte di apprendimento per quella successiva. Un percorso unitario, continuo e progressivo, non può essere la semplice somma dei due vecchi modelli scolastici perché le cesure derivanti dalle diverse organizzazioni didattiche rappresentano l'aspetto sostanzialmente negativo dell'attuale discontinuità». Su posizioni sostanzialmente coincidenti si pongono anche il Coordinamento Genitori Democratici e il documento del CIDI (si precisa che quest'ultimo, a differenza di altri organismi, svolge considerazioni di carattere generale e non entra, se non indirettamente e solo per alcuni punti, nello specifico del questionario proposto). Fino ai 15 anni, secondo queste tesi, occorrerebbe lavorare in stretta continuità con la scuola di base, sviluppando le conoscenze e le competenze essenziali allo sviluppo dello spirito critico e all'esercizio attivo della cittadinanza.

Anche in ordine all'ipotesi della flessibilità e della personalizzazione dei percorsi scolastici la CGIL Scuola manifesta riserve nel timore che tali esigenze si traducano nell'obbligo a soddisfare qualsiasi richiesta dell'utenza «con il rischio di trasformare le scuole in un supermercato dell'offerta formativa».

Su posizioni analoghe, anche se sfumate in modo diverso e giustificate con motivazioni non del tutto coincidenti, si collocano inoltre i contributi del Movimento di Cooperazione Educativa e dell'UNICOBAS. Per quanto riguarda il MCE, l'articolazione del percorso 3-18 anni è scandita nelle seguenti fasi: 3-8 anni, 8-15 anni e 15-18 anni, ciascuna coincidente con un momento dello sviluppo del soggetto che supera le stadialità tradizionali e segnata da esperienze cognitive, culturali ed affettive specifiche. Nel caso dell'UNICOBAS si segnala la preferenza per un settennio modellato 5 + 2, con estensione dell'«obbligo vero» fino al diciottesimo anno.

5. Contro l'eccesso di continuità ed unitarietà

Specularmente opposte alle tesi della massima continuità ed unitarietà si pongono le riflessioni (siamo così giunti al terzo orientamento che emerge dalla consultazione) di quanti sono invece convinti che occorra invertire o correggere la tendenza verso un sistema scolastico ispirato al principio della continuità e non condizionato (o non troppo condizionato) da fratture di sistema che inquinerebbero in modo negativo i risultati scolastici e determinerebbero ancora troppo numerosi ritardi scolastici. Secondo le posizioni che ora si illustrano continuità, unitarietà e progressività non sarebbero in grado di adattarsi al principio della scuola di significativa qualità culturale che dovrebbe connotare la scuola secondaria di secondo grado.

Nel caso dell'associazione DIESSE Didattica e Innovazione Scolastica il biennio conclusivo della scuola media per essere «realmente orientativo dovrebbe avere una quota oraria elevata da dedicare alle materie di indirizzo del proseguimento scelto e

consentire lo svolgimento di tutte o parti delle materie anche fondamentali a seconda dei diversi livelli e dei prerequisiti richiesti [...] e quindi differenziare all'interno delle classi a seconda delle scelte». Tesi analoghe sono sostenute anche da PRISMA, secondo cui «l'ultimo biennio della scuola dell'obbligo non deve essere generico e superficiale nell'approccio, ma deve mirare alla conquista di conoscenze ed abilità chiare e determinate, atte a prefigurare e motivare le scelte successive».

Ancora più nettamente avversa al principio della continuità e del raccordo tra i livelli scolastici inferiori appare la posizione del Comitato Nazionale Difesa Scuola Italiana (CNADSI) che si dichiara contrario a qualsiasi processo di soluzione unitaria tra scuola primaria e scuola secondaria di I grado, dichiarando che «dopo un periodo massimo di cinque anni di unitarietà, la possibilità di canali diversificati [...] sia un dovere sociale, sia un effettivo e non solo teorico e fumoso rispetto per la persona di ognuno». In tal modo tutti i preadolescenti sarebbero posti nella effettiva condizione di «orientarsi e di scegliere la strada per tempo».

6. Una breve conclusione

Le risposte pervenute restituiscono la variegata geografia delle posizioni in campo sulla strategica questione del rapporto tra le attuali scuola elementare e scuola media (e, conseguentemente, sull'opportunità e praticabilità della soluzione settennale disegnata dalla L. 30/2000) con una maggioranza contraria sulla scelta compiuta dal Governo di centrosinistra e favorevole all'autonomia delle due scuole pur in una logica di sinergico rapporto, e due minoranze, specularmente opposte tra loro (i continuisti/unitaristi ad oltranza e gli anti-continuisti/unitaristi).

L'orientamento maggioritario per una soluzione che non sconvolga l'assetto attuale, ma che al tempo stesso inneschi un processo di cambiamento, è giustificato dall'intreccio di considerazioni psicologiche e pedagogiche e la presa d'atto di situazioni non facilmente modificabili nel breve periodo (differente *status* giuridico dei docenti primari e secondari, situazione edilizia, distribuzione sul territorio dei plessi scolastici, ecc.).

Non mancano anche ragionevoli preoccupazioni, come abbiamo segnalato, per scongiurare soluzioni gattopardesche con la messa in opera di un progetto distinto sul piano ordinamentale e unitario su quello del piano di studi secondo una prospettiva «verticale» e progressiva. La visione critica dei problemi e delle strategie politiche (e, in particolare, politico-scolastiche) fa tuttavia parte del corredo di qualsiasi atteggiamento riformatore.

RISPOSTE ALLA RACCOMANDAZIONE N. 5

di Silvano Tagliagambe

La domanda, sottoposta all'attenzione dei destinatari della lettera-questionario, era la seguente: «progettare una scuola secondaria superiore di elevata qualità culturale ed educativa, prevedendo anche la possibilità di completarla con eventuali anni di specializzazione non universitaria».

L'obiettivo di «progettare una scuola secondaria di elevata qualità culturale ed educativa» è, ovviamente, condiviso da tutti. Diverse risposte mettono comunque in rilievo che si tratta di una finalità generale – se non generica –, la cui valutazione dipende dalle soluzioni che vengono scelte per dare concreta attuazione ad essa. Il riferimento alla possibilità di completare il percorso anche con anni di specializzazione

non universitaria non sembra essere stato molto compreso dagli interlocutori e comunque solo una minima parte di essi si sofferma su questa parte della proposta.

La quasi totalità delle risposte si concentra su due aspetti, il primo dei quali non era presente in modo esplicito nella domanda così come veniva formulata, vale a dire la durata del ciclo della scuola secondaria, mentre il secondo risultava dall'accostamento tra la proposta di cui stiamo parlando e la successiva, quella relativa all'identificazione di un percorso di formazione professionale parallelo a quello scolastico ed universitario.

L'orientamento della lettera-questionario verso un'ipotesi di durata quadriennale della scuola secondaria era facilmente desumibile dal complesso dei 9 punti in essa contenuti, in particolare dal riferimento a un obbligo di 12 anni di istruzione e/o di formazione per tutti, combinato con l'ipotesi di una scuola dai 16 ai 14 anni, unitaria, continua e progressiva e articolata in una scuola primaria quinquennale e in una scuola secondaria di I grado triennale.

Le risposte prese in considerazione – quaranta – sono quelle pervenute alla data del 13 novembre. Per le ragioni esposte esse debbono essere valutate, più che rispetto ai due punti che la domanda, così come era formulata, sottoponeva in modo diretto all'attenzione dei destinatari, guardando piuttosto alle reazioni agli altri due aspetti evidenziati, quelli relativi, rispettivamente, alla durata della scuola secondaria e alla sua relazione con il percorso della formazione professionale. In particolare, essendo la valutazione delle reazioni all'ipotesi di un percorso di formazione professionale distinto da quello scolastico, anche se integrato con esso a livello di funzioni di sistema e ad esso pari in dignità culturale ed educativa, oggetto di un'analisi specifica, qui si concentrerà l'attenzione sulle risposte riguardanti la durata della scuola secondaria superiore.

Con riferimento a questo specifico aspetto, le risposte pervenute possono venire raggruppate secondo la seguente tipologia di adesione/non adesione:

- a) semplice condivisione dell'ipotesi, così come viene formulata;
- b) condivisione, ma a determinate condizioni, che vengono specificate a volte in modo dettagliato;
- c) forte problematizzazione, che si spinge a volte sino a un reciso rifiuto della proposta.

1. Analisi delle risposte

Indicativa della prima tipologia di risposte può essere considerato l'atteggiamento dell'UCIIM, che si dice preoccupato della riduzione del ciclo secondario di II grado a 4 anni, ma mette nel contempo in evidenza le difficoltà e i problemi che scaturirebbero da altre soluzioni. In generale si può dire che l'ipotesi prospettata viene accettata da coloro che condividono l'idea che a 18 anni un giovane debba avere oggi la possibilità di iscriversi all'università o di iniziare a frequentare un corso di formazione professionale superiore e, nel contempo, si oppongono alla riduzione di un anno del percorso scolastico che precede la scuola secondaria superiore, comunque questo venga concepito e articolato al proprio interno. L'adesione è dunque generalmente il risultato dell'accettazione del doppio vincolo della fissazione a 12 anni dell'obbligo di istruzione e/o formazione e a 8 anni della scuola di base. Alcune risposte, in questo quadro, fanno riferimento all'importanza che può avere, nell'ipotesi di sistema presentata, una forte caratterizzazione in chiave orientativa dell'ultimo biennio della scuola secondaria di I grado, senza che ciò comporti alcuna forma di canalizzazione precoce.

Nettamente maggioritaria, rispetto alla semplice adesione incondizionata, è la subordinazione dell'accettazione di questa proposta a condizioni che spesso risultano contrastanti tra loro. La differenza di posizioni verte, in particolare, sulla natura del biennio iniziale della secondaria, che secondo alcuni deve avere un carattere comune e unitario per tutti gli indirizzi, o almeno, prevedere, al proprio interno, un anno di orientamento e di approfondimento culturale uguale per tutti (questa, ad esempio, è la posizione della CONFAPI e di «Rivista della Scuola»), mentre secondo altri (PRISMA e ANP) deve invece essere caratterizzato da un approccio e da una connotazione fortemente disciplinare e da una chiara distinzione dei percorsi.

Altre risposte, come quella della CONAPI, vincolano l'accettazione della riduzione a 4 anni della scuola secondaria superiore a un incremento a 4 anni della durata della scuola media o (è il caso del Movimento studenti di Azione Cattolica) al completamento del ciclo di 4 anni della secondaria superiore con specializzazioni universitarie e non.

Le problematizzazioni della proposta presentata si basano spesso sul rifiuto del vincolo di una durata identica per tutti i percorsi della scuola secondaria superiore e sull'adesione all'ipotesi di una differenziazione degli indirizzi anche sotto questo profilo. «Tutto-scuola» ritiene che non si debba dare per scontato questo vincolo e prospetta la possibilità che in taluni casi la durata possa essere estesa a 5 o anche a 6 anni. Questa è anche la linea di DIESSE, che propone in modo esplicito l'ipotesi che liceo classico e scientifico possano aver bisogno di un quinto anno. Anche la CISL ritiene che non si debba fissare necessariamente al diciottesimo anno d'età la conclusione dell'obbligo formativo e propone una scuola secondaria superiore di durata quadriennale o quinquennale, articolata in un biennio orientativo, con una pluralità di filiere tra le quali assicurare comunque un'effettiva possibilità di passaggio, e in un biennio o triennio di specializzazione.

Ci sono infine le posizioni nettamente contrarie alla riduzione a quattro anni, comunque presentata, del ciclo della scuola secondaria superiore, come quelle della CGIL, che ripropone l'articolazione in una scuola di base di 7 anni a cui far seguire una secondaria di 5, e dell'Opera Nazionale Montessori, secondo la quale la soluzione migliore sarebbe un quinquennio di secondaria superiore, articolato al proprio interno in un biennio con un curriculum comune e in un triennio differenziato in indirizzo umanistico, indirizzo scientifico e indirizzo tecnico-professionale.

La UIL Scuola, che si esprime a favore dell'estensione a 4 anni della scuola secondaria inferiore e della riduzione a 3 della superiore.

A sé stante, rispetto a questo quadro, la posizione dell'MCE, che propone un curriculum unitario scandito in 3 fasi: tre-otto anni, comprensiva della scuola dell'infanzia e del primo biennio della scuola di base; otto-quindici, che comprende la prosecuzione e il termine dell'obbligo di istruzione e connette la parte finale della scuola di base con il biennio unitario della secondaria; la fase quindici-diciotto, con cui si conclude la secondaria o, in alternativa, l'obbligo formativo generalizzato.

RISPOSTE ALLA RACCOMANDAZIONE N. 6

di Michele Colasanto

Le risposte prese in considerazione – quaranta – sono quelle pervenute alla data del 13 novembre e che hanno elementi che concernono l'ipotesi-vincolo sopra ricordata. Indicativamente possono essere raggruppate secondo la seguente tipologia di adesione/non adesione:

- a) semplice condivisione dell'ipotesi così come è stata formulata (cinque risposte);
- b) rifiuto, o forte problematizzazione dell'ipotesi stessa (nove risposte);
- c) condivisione, ma con motivazioni e condizioni diverse (diciotto risposte).

Un quarto gruppo di risposte ha peraltro mostrato di non aver compreso il senso della proposta (sono cinque), identificando ad esempio il «canale» della formazione professionale *tout court* con le esperienze regionali e/o dell'apprendistato.

I punti di seguito affrontati vertono pertanto soprattutto sulle risposte problematiche e su quelle che mostrano condivisione argomentata.

1. La condivisione della proposta

Ragioni, modalità, condizioni, limiti di un percorso «forte» di formazione professionale che aggrega l'offerta formativa a valenza dichiaratamente professionalizzante.

Le ragioni. In termini generali l'accettazione del percorso di formazione professionale, così come proposto, si appoggia:

- a) all'esigenza di diversificare l'offerta formativa e di recuperare esperienze che hanno radici storiche nel nostro Paese, e che sono cadute nella trappola della liceizzazione;
- b) alla opportunità di recuperare valenza educativa alla stessa esperienza di lavoro, trasferendola quindi anche nei sistemi formativi;
- c) alla persistente domanda di questo tipo di formazione da parte del sistema produttivo, che anzi lamenta una caduta di attenzione verso un fattore di qualità del lavoro (l'istruzione tecnica e quella professionale) indispensabile per sostenere la competitività.

Per altro verso, la formazione professionale – si afferma – risponde a un'esigenza degli stessi giovani (e delle loro famiglie) quando manifestano propensioni e valori che possono essere soddisfatti solo da esperienze formative più direttamente connesse al fare e al pensare induttivamente.

Le modalità. Più che sulle ragioni, le risposte positive si sono però soffermate sulle modalità e sulle condizioni, anche se il tono complessivo di tali risposte è, sul punto, piuttosto generale (e generico). D'altra parte l'ipotesi risulta anch'essa formulata in termini generali, senza riferimenti specifici al «disegno» istituzionale così come è stato esposto nei *Focus Group*.

Un primo aspetto delle modalità preso in esame è quello della *terminalità della formazione professionale*, condivisa in genere nel livello della qualifica, e del diploma e che qualche risposta ha proiettato anche sul diploma superiore (ad esempio FIDAE, «Scuola e Didattica», «Orientamenti Pedagogici»), ma questo segmento è risultato trascurato; scarsa è stata anche la percezione di una sua alternità (concorrenzialità) rispetto all'università.

Gli atteggiamenti più significativi emersi sono stati, da un lato, *il rifiuto di un'eccessiva diversificazione* anche all'interno della formazione professionale (ad esempio «La Rivista della Scuola»), dall'altro *la richiesta invece di microspecializzazioni* già al termine del percorso di base, e non tanto nella formazione superiore, così come auspicato dai sostenitori del primo di tali atteggiamenti (Ass. insegnanti Istituti Professionali Alberghieri).

Peraltro è emersa a questo riguardo anche la necessità di tenere distinto, rispetto all'articolazione del «canale», istruzione tecnica e istruzione professionale (identificata negli IPS e nella formazione professionale regionale): così «Rassegna dell'Istruzione», AGESC, Associazione Nazionale Presidi.

L'apprendistato ha ricevuto solo qualche cenno di riscontro, mentre è stata ricordata (da qualcuno soltanto, in verità) l'importanza di un percorso in alternanza, anche fuori dall'apprendistato.

Invece è diffuso il richiamo ai tirocini e agli *stage*, quali modalità essenziali del fare formazione professionale, così come è stato egualmente sottolineato il problema di dare omogeneità, sul piano nazionale, ai titoli rilasciati.

Un accenno è poi stato fatto sia al problema della formazione dei docenti della formazione professionale, sia alla necessità di valorizzare, e non mortificare, l'effervescenza di questi anni che comunque ha prodotto innovazione, capacità di sperimentazione, raccordi efficaci con il mondo del lavoro (in particolare «Rassegna dell'Istruzione»).

Due proposte interessanti sono venute dall'Associazione industriale di Brescia, che ha proposto la formazione professionale come occasione per realizzare esperienze di eccellenza attraverso la rottura dei gruppi classe, per valorizzare i più dotati; e dall'Opera Montessori, che ha invitato a raccordare gli obiettivi di eccellenza alla possibilità di agganciare alla formazione professionale centri di ricerca e innovazione.

Da più parti si è altresì sottolineata l'opportunità, ed anzi la necessità, di costruire il sistema della formazione professionale nella prospettiva della formazione continua e dell'educazione dell'adulto.

Un'ultima annotazione: i quattro anni di percorso ordinario (qualifica + diploma), non sono stati esplicitamente messi in discussione, ma neppure sempre esplicitamente condivisi; anzi in più di un caso si afferma o si lascia intendere l'opportunità di conservare percorsi anche quinquennali.

Quanto alle specifiche artifiziosità di cui potrebbe comporsi la formazione professionale, si preferisce talvolta identificare quest'ultima soprattutto negli IPS e nella formazione professionale regionale, mentre piuttosto in ombra resta l'apprendistato (che comunque viene proposto, in particolare dal CNOS-FAP, decontrattualizzato sotto i 18 anni e contrattualizzato invece sopra).

Le condizioni. A cavallo tra modalità e condizioni, sta il richiamo, molto sottolineato, alla necessità che la formazione superiore operi secondo logiche di integrazione rispetto agli altri canali della secondaria (ed anche dell'università).

«Passerelle», ovvero recupero delle conoscenze, riconoscimento di crediti, valenza strutturalmente orientativa del primo o dei primi due anni di tutta la secondaria costituiscono temi frequenti nelle risposte; temi che vengono giustificati sia con l'opportunità di rendere non irreversibili le scelte, sia al fine di «agganciare» la formazione professionale ai caratteri ritenuti distintivi della «secondarietà»: sistematicità, riflessività, criticità (così UCIIM, «Orientamenti Pedagogici», Associazione Nazionale Presidi). Si vuole una formazione professionale che assicuri comunque una solida formazione di base, che valorizzi le peculiarità umanistiche e scientifiche della nostra tradizione, che sia in grado di offrire una «tenace capacità critica» («Scuola Viva») e per questo diversi soggetti chiedono che, come si è ricordato al punto precedente, i percorsi non siano *troppo settorializzati*.

C'è però anche chi intravede i rischi di un appiattimento del «secondo canale» su contenuti e soprattutto strutture di apprendimento così indifferenziati da rendere nuovamente reale il rischio di una licealizzazione (Dirigenti di Scuole Libere ed Autonome).

Nell'ambito di un «sistema scolastico e formativo differenziato», occorrerebbe piuttosto individuare il profilo specifico della formazione professionale, che dovrebbe essere proposta secondo principi di «autonomia pedagogica, istituzionale e organizzativa» (Conferenza Permanente delle Autonomie).

A maggior ragione, però, scontata l'identità specifica della formazione professionale, occorre recuperare quest'ultima ad una visione integrata del sistema formativo, che allontani ogni rischio di impostazione rigidamente duale (Associazione Nazionale Presidi, Movimento Studenti di Azione Cattolica, CONFAPI).

L'integrazione, anzi, dovrebbe poter significare anche l'inserimento dei percorsi formativi professionali in una visione armonica di tutta la scuola.

In questa prospettiva, è accettabile anche «l'obbligo scolastico» a 14 anni; meglio un obbligo formativo di 12 anni dove, con l'ovvio supporto di un orientamento efficace, si scelga, a tale età, in quale scuola secondaria si intende proseguire.

Se l'integrazione è la condizione posta in modo prevalente, si sostiene altresì che la formazione professionale dovrebbe essere valutata sistematicamente, ed essere organizzata secondo le competenze delle Regioni; ma su questo punto c'è da registrare qualche dissenso (ad esempio parte di Associazione Professionale Europa Formazione).

2. Il rifiuto

Il numero delle risposte che mettono in discussione la proposta, in termini più o meno radicali, è meno della metà di coloro che la accettano, ma va sottolineato che tra gli «oppositori» vi sono soggetti di rilevanza sociale significativa, come Confindustria, la CGIL, la UIL, la CISL, anche se quest'ultima tende a valorizzare altri aspetti delle ipotesi di riforma ed è comunque la più vicina.

Tra i maggiori critici c'è anzitutto chi non crede alla possibilità di integrare la formazione professionale regionale e l'apprendistato nell'ambito di percorsi di pari dignità con la scuola: è la valorizzazione estrema della «secondarietà» (o la persistenza di una visione scuolacentrica).

In questa prospettiva peraltro sembra muoversi, ma in modo ovviamente più problematico e avvertito, chi, come Confindustria, accetta che la formazione professionale regionale possa essere spesa nell'obbligo (anche scolastico), ma chiede attenzione alla formazione di base e alla istruzione tecnica, dichiarata di forte gradimento da parte delle imprese e – si afferma – da ricondurre alla impostazione originaria, non liceizzata.

Per altro verso il «canale» della formazione professionale viene rifiutato per ragioni sociali: appare dicotomizzare eccessivamente il sistema formativo, e preconizzare (condizionare) il destino professionale e culturale dei giovani; tanto più se la scelta viene effettuata troppo precocemente, a 14 anni, mentre si dovrebbe arrivare ormai ai 16 (CGIL, CIDI).

In chiave di efficacia organizzativa, e di costruzione dei curricula, si sostiene invece una specifica accezione di integrazione: la formazione professionale non è «un canale» dotato di una propria specificità; è un insieme di opportunità che si intrecciano a vari livelli con i percorsi scolastici e li completano in senso professionalizzante, anche nel caso della formazione professionale superiore. La quale però, sempre con riguardo al «valore» dell'integrazione, dovrebbe poter raccordarsi all'università; non competere con essa, e raccordare tutti i soggetti coinvolti secondo l'esperienza degli IFTS (ancora CGIL, CIDI).

La problematizzazione della formazione professionale così come proposta risiede anche nelle rigidità (dualismo) che essa indurrebbe nell'offerta formativa e nel non rispettare le specificità positive delle nostre scuole.

In questo senso si vuole un *sistema formativo allargato, plurale, integrato ma unitario* (CISL), articolato anche nella sua durata (quattro e/o cinque anni) e sostenuto da un obbligo scolastico, meglio da una scelta da compiersi a 15 o anche 16 anni (secondo l'ipotesi di un biennio a valenza orientativa nei licei, ma anche negli istituti tecnici e nella formazione professionale regionale: percorsi tutti che vanno rispettati, fin dall'inizio nella propria specificità, ma raccordati sul piano dei «saperi minimi di cittadinanza»).

Un ultimo aspetto messo in discussione (ancora da Confindustria) concerne il livello della qualifica, ritenuto rischioso (una pericolosa «scorciatoia» verso il mercato del lavoro) e inutile (il concetto di qualifica sarebbe ormai obsoleto).

Nuovamente in ombra appare l'apprendistato, anche nei rilievi critici degli «oppositori», mentre viene auspicata la generalizzazione dei tirocini (gli *stage* o tirocini di formazione secondo l'attuale normativa; e i tirocini di inserimento lavorativo, postdiploma o postlaurea).

3. Considerazioni di sintesi

Se si ritiene opportuno valutare la proposta di un percorso di formazione professionale distinto dell'istruzione dai 14 ai 21 anni, alla luce, oltre che di una coerenza interna, anche di una coerenza esterna (giudizi, valutazioni, attese degli «attori» interpellati), si può dire che:

- l'obbligo formativo di 12 anni è accettato e apprezzato, ma per un più elevato consenso occorre ribadire con più forza che è possibile trasferire nella proposta il significato di cittadinanza attribuito all'obbligo scolastico, con l'acquisizione di quei saperi essenziali e di quelle consapevolezza che possono sostenere i giovani nella scelta dei percorsi formativi e, in prospettiva, del lavoro, favorendo al tempo stesso la non irreversibilità di tale scelta; è per questa ragione che il primo anno di istruzione secondaria (in un percorso di quattro anni) dovrebbe essere connotato in tal senso, pur nel legame organico con l'indirizzo di appartenenza;
- la distinzione tra percorsi liceali e percorsi di formazione professionale dovrebbe comunque tenere conto della storia, del valore intrinseco e della soddisfazione da parte delle imprese che caratterizzano l'istruzione tecnica, percepita anche dalle famiglie e dai giovani come altro rispetto sia ai licei che all'istruzione e alla formazione professionale;
- date le competenze della Regione e quelle delle parti sociali rispettivamente sulla formazione e sull'istruzione professionale e sull'apprendistato, e anche prescindendo dalla nuova ripartizione di competenze tra Governo e Regioni, la riforma del sistema educativo di formazione e istruzione non può prescindere, già all'avvio della sua riprogettazione, dal concorso degli attori istituzionali e sociali ricordati (per quanto ovviamente di rispettiva competenza).

RISPOSTE ALLA RACCOMANDAZIONE N. 7

di Giuseppe Bertagna

La materia oggetto della Raccomandazione era incandescente. Da un lato si collegava all'autonomia. L'autonomia reale e quella legale (cfr. la Raccomandazione successiva). Dall'altro, allo sconvolgimento di competenze introdotte, su questo tema, dalla legge n. 3 del 18 ottobre 2001 che riscrive il Titolo V della Costituzione.

Le risposte, tuttavia, hanno per lo più sorvolato su questi intrecci problematici e si sono poste su un piano molto più generico. Né ha suscitato attenzione l'accento alla necessità di una «maggiore verifica comparativa nazionale dei risultati di apprendimento».

1. L'ottica degli studenti

L'ACR teme che l'autonomia, se da un lato può garantire, almeno nelle intenzioni, una maggiore flessibilità di lavoro e la sicurezza di un'attenzione maggiore ai ragazzi, dall'altro si possa tradurre in una scappatoia per fare ciò che si vuole. Per questo ritiene «necessario garantire un'uniformità che in passato voleva essere assicurata dall'uniformità dei programmi, ora quello che deve essere unitario e comune è l'interesse per la vita dei ragazzi, la conoscenza dei loro ambiti, ambienti di vita, ma garantendo a tutti i bambini e ragazzi italiani le stesse opportunità formative, gli stessi mezzi, gli stessi strumenti, le stesse competenze, un 'minimo' irrinunciabile, per tutti; quale sia il valore soglia sarà la scuola a dirlo ma non da sola: con i genitori, gli studenti, gli insegnanti, ma anche, ci piacerebbe, le realtà educative che sul territorio possono dire e far sentire, risuonare, il pensiero, la voce dei ragazzi».

Per il MSAC i piani di studio devono essere snelli e compatibili con le reali possibilità di apprendimento degli studenti. «Bisogna far riferimento ai nuclei essenziali, eliminando il vuoto nozionismo e l'enciclopedismo. Deve essere lasciata possibilità alla scuola di integrare il curriculum nazionale con lo studio di discipline coerenti con specifici bisogni formativi. Il monte-ore settimanale deve essere contenuto, evitando la parcellizzazione dell'orario tra molte discipline, che potrebbero essere accorpate per aree. Vanno valorizzate le esperienze orientative anche con contatti costanti tra scuola e mondo del lavoro, con la partecipazione a *stage* e a possibili attività da sviluppare in convenzione con la formazione professionale». Per il MSAC, infine, è importante riconoscere allo studente «una effettiva centralità e capacità di partecipazione attiva nell'elaborazione del piano dell'offerta formativa. Non è più sostenibile che lo studente venga considerato semplice destinatario della proposta formativa della scuola. Deve essere riconosciuto il diritto ad un apprendimento significativo ed efficace, che garantisca il successo formativo e il raggiungimento di obiettivi coerenti e compatibili con i talenti individuali. Va, inoltre, promossa un'azione continua di orientamento, riorientamento e rimotivazione, che abiliti il soggetto ad elaborare un progetto di vita in linea con gli orizzonti valoriali e le aspirazioni personali».

Secondo Azione Studentesca, invece, «fermo restando il piano di studi nazionale obbligatorio» è dirimente «consentire il massimo sviluppo delle capacità di tutti offrendo il maggior numero possibile di servizi, ovvero di insegnamenti extracurricolari ma anche di strumenti finalizzati alla crescita ed all'aggregazione, intesa come appartenenza, comunità. A tal fine occorre immaginare, nell'ambito dell'autonomia scolastica, una forte valorizzazione delle attività complementari, anche autogestite, già previste dal D.P.R. 567/96, che fummo i primi a proporre. Immaginare la scuola come luogo della principale crescita sociale degli studenti, incrementare attività non solo curricolari ed extracurricolari, ma connesse allo sport, alla musica, al teatro, al recupero dei saperi e delle arti tradizionali, permetterebbe di colmare il grande vuoto rappresentato in Italia dalla mancanza di luoghi reali di aggregazione giovanile, un vuoto che ha di fatto contribuito all'incremento di fenomeni degenerativi quali i centri sociali, luoghi all'interno dei quali dilagano la violenza, l'intolleranza e l'istigazione all'utilizzo di sostanze stupefacenti».

Infine, la Confederazione degli studenti invita a prendere «con le molle l'autonomia». Ad avviso della Confederazione, infatti, l'autonomia all'interno delle scuole avrebbe senso se «vuol dire rendere a misura di studente (e di docente!) la scuola italiana». «La riforma è stata fatta per favorire il dialogo tra studenti e docenti, ma nella realtà i docenti e soprattutto i dirigenti scolastici fanno di tutto per tenere gli studenti fuori della portata delle notizie. La riforma era stata fatta per permettere di sviluppare gli interessi extracurricolari degli studenti, ma nella realtà gli studenti non sanno nulla delle possibilità che hanno nel corso di cinque anni, almeno, di medie superiori. La riforma era stata fatta per permettere agli studenti di scegliere alcuni aspetti del proprio percorso formativo, ma nella realtà nulla è migliorato rispetto a ieri». La stessa cosa è capitata, secondo gli studenti che aderiscono a questa Confederazione, per i piani di studio. «Prendiamo atto che i precedenti governi hanno pensato di fare qualcosa, ma per vari motivi legati a questioni di partito e di maggioranze politiche non si è fatto nulla per aggiornare i piani degli studi. Noi pensiamo che vada fatta una riforma che non si basi su scelte di partito o di governo ma che sia dettata dalla reale necessità degli studenti di avere nuove tecnologie e insegnamenti a disposizione. Non una riforma della mentalità, non è a tanto che puntiamo, ma un graduale aggiornamento delle varie materie, con il rinforzo di alcune e la creazione di altre, in modo che ogni studente possa liberamente scegliere della sua vita al termine del proprio ciclo di studi».

2. L'ottica dei genitori

Secondo il Coordinamento Genitori Democratici bisogna opporsi «ad ogni possibile tentativo di eliminare il valore legale del titolo di studio, pur ritenendo che esso debba essere ancorato ad un reale accertamento di abilità e competenze definite da *standard* nazionali». In una prospettiva impositiva più che libera e facoltativa, essi ritengono altresì «che la quota di curriculum locale a disposizione delle scuole dell'autonomia (valutabile in circa 300 ore annuali), debba essere svolta da tutti nell'istituzione scolastica o nella rete di istituzioni scolastiche e non presso agenzie formative esterne per il difficile accertamento di qualità e per il carattere discriminante che la scelta potrebbe implicare».

All'AGESC, invece, l'insieme della Raccomandazione pare bisognoso di approfondimenti. Più che rispondere direttamente, in positivo, alla domanda, l'associazione dei genitori delle scuole cattoliche chiede «che s'intende per piani di studio, perché se è ovvia la necessità di una certa unitarietà, anche per consentire spostamenti, passaggi, ecc., ci sembra riduttivo e troppo generico decidere che allo Stato spetti l'organizzazione dell'80% del curriculum ed alle scuole solo il 20%, parte del quale dovrebbe essere lasciato alla Regione. Il problema qualitativo è perciò: che cosa comprende questo 80% comune? Quali i contenuti dei programmi? E gli obiettivi, le abilità, le metodologie, i risultati raggiunti, i risultati verificati? La legge dovrebbe garantire maggiore libertà di movimento alle scuole rispetto all'80% e dovrebbe fissare con maggiore chiarezza l'area di intervento dello Stato. Solo dopo aver fatto maggior chiarezza sui compiti della scuola, dello Stato e dell'istituto di certificazione (autonomo) si potranno fissare le percentuali e consentire una presenza definita delle famiglie».

L'AGE interviene per esprimere il proprio pieno consenso alla proposta di «consentire più di ora percorsi complementari personalizzati da parte delle famiglie e degli studenti per un servizio scolastico più efficiente, più commisurato alla domanda, attento a perseguire la soddisfazione culturale e relazionale degli utenti, più accogliente nei riguardi dei genitori e delle altre agenzie educative della comunità locale».

3. L'ottica delle associazioni professionali

L'AIMC ha riflettuto sulle implicazioni contenute nella Raccomandazione, le ha integrate con l'intervento del Ministro alle Camere e con le risultanze dei *Focus Group* cui ha partecipato, ed è pervenuta, sul nostro problema, a queste conclusioni: «Se la curricolazione è azione delle scuole quale espressione della loro autonomia, è altresì indispensabile, per la tenuta nazionale del sistema e per garanzia perequativa, che essa si collochi all'interno di piani di studio nazionali costituenti un alveo certo ma non 'ingessante'. La dimensione nazionale e la dimensione territoriale devono trovare coerente integrazione nella costruzione dell'offerta formativa che costituisce il 'luogo' di prospettiva unitaria dove convergono e cooperano docenti, genitori, studenti, istituzioni e mondi del territorio». Riferendosi, questa volta, non tanto alla Raccomandazione in senso stretto, ma all'intervento del Ministro alle Camere, l'Associazione osserva che «i tre livelli (nazionale, regionale e di scuola) individuati dal Documento del Ministro sembrano incidere anche nella ripartizione delle 'quote' componenti il curriculum con il rischio, da tenere sotto controllo, di frammentare anziché di integrare. I percorsi ed i completamenti personalizzati da parte delle famiglie e degli studenti, proposti dalla consultazione (*questa volta la consultazione promossa dal GRL, n.d.r.*), certamente rispecchiano sia l'esigenza di costruire curricula 'su misura', sia l'attuale momento che vede la scuola consapevole di non poter da sola coprire l'intera funzione formativa. D'altra parte però contengono, almeno come sono presentati, una possibilità di scivolamento verso la polverizzazione dei percorsi su base individuale fino a lambire ipotesi di descolarizzazione. È indubbio che nel curriculum di ogni scuola devono essere presenti, in misura molto maggiore rispetto al passato, percorsi costruiti anche in partenariato con altri soggetti formativi ed elettivi per le famiglie e per lo studente; anche da qui passa la valenza orientante del curriculum. Altra cosa però è pensare a percorsi formativi collocati del tutto fuori dalla scuola pur restando a quest'ultima l'atto di certificazione delle competenze. Siamo dell'avviso che un *portfolio* formativo personalizzato possa essere costruito anche attraverso i curricula proposti dalle scuole. Un ulteriore motivo di preoccupazione deriva anche dalla praticabilità di quanto proposto. Come può la scuola esercitare una corretta certificazione senza essere troppo cogente, quindi fortemente selettiva, né troppo evanescente fino a ridursi ad una sorta di 'ufficio' che firma attestati di pura frequenza? Ma anche se la scuola riuscisse ad individuare una postazione di grande equilibrio dovrebbe comunque limitarsi ad accertare solo esiti, nulla avendo da dire sui processi. Esiti e processi non possono essere totalmente disgiunti».

L'UCIIM, dal canto suo, ricorda che il D.P.R. 275/1999 prevede una quota di curriculum affidata alle singole scuole; ma anche che «la normativa in corso, legata al *referendum* costituzionale, potrebbe dare in merito uno spazio più o meno esteso alle Regioni, sicché grande è il rischio di una disarticolazione del curriculum scolastico. Comunque vadano le cose, la dimensione nazionale non dovrebbe ridursi al di sotto dell'80%». Obiettivi e *standard*, però, andranno definiti a livello nazionale, attraverso un'intesa Stato-Regioni (art. 117 della Costituzione), che deciderà anche le procedure di certificazione; i crediti saranno definiti da commissioni miste tra i sistemi (scuola/università, formazione, lavoro), nell'ambito dell'autonomia delle istituzioni scolastiche/universitarie. Le certificazioni costituiscono la base giuridico-formale dei percorsi formativi alla quale si aggiungeranno i crediti, che insieme alle esperienze (auto-certificate) ed ai curricula personali andranno a confluire progressivamente nel *portfolio* dell'individuo. L'UCIIM vede poi con preoccupazione le tendenze disgregatrici e

localistiche che si insinuano anche nei piani di studio. «Vorremmo», scrive l'associazione, «che la bandiera italiana, che il presidente Ciampi chiede sia presente in ogni casa, non fosse solo un simbolo utile per le commemorazioni; e che, accanto ad essa, trovassero posto le bandiere degli istituti autonomi e quella dell'Unione Europea. Fuor di metafora occorre che i curricoli siano composti sulla base di un chiaro e forte ordito nazionale, su cui si possano inserire le trame delle singole unità scolastiche, in armonia con le istanze delle famiglie, delle singole regioni e con quelle che ci derivano dall'appartenenza all'Europa, e non solo al mercato comune. Ciò significa che il sistema educativo d'istruzione e di formazione deve avere non solo finalità generali, ma anche alcuni contenuti essenziali che vanno proposti come patrimonio comune alle giovani generazioni di italiani ed europei».

Anche Legambiente Scuola e Formazione è convinta dell'importanza di sottolineare la dimensione nazionale. Quasi prescindendo dai disposti del nuovo Titolo V della Costituzione votata a fine della scorsa legislatura, l'associazione ritiene «che qualunque accentuazione, nel sistema formativo, della regionalizzazione porterebbe a frantumare il sistema ed insieme ad indebolire l'autonomia delle scuole». Sempre a proposito di timori, Legambiente Scuola e Formazione diffida dell'espressione «percorsi e completamenti personalizzati» dei piani di studio. «Non vorremmo», sostiene, «che dietro queste formulazioni si affermi l'idea che la scuola diventerà un 'servizio individuale su domanda'. È bene chiarire, in questo punto, che i 'completamenti personalizzati' debbono essere pensati, progettati ed offerti dalle scuole, singolarmente o in rete. Va cioè enfatizzato il fatto che la responsabilità progettuale ed organizzativa è delle scuole (anche in rete), secondo modalità che non snaturino il progetto culturale ed educativo nazionale e delegittimino il valore legale del titolo di studio». Per Legambiente è la scuola che deve decidere tutto ciò che è bene per gli allievi.

Per ragioni diverse, su posizioni analoghe è anche l'APEF (Associazione Professionale Europea Formazione). A suo avviso, la flessibilità curriculare dell'art. 8 del 275/99 deve essere oggetto di grande cautela per due ragioni. «La prima è che già sfiorano, in termini di opzionalità delle scuole, i parametri europei. La seconda è che il ruolo della scuola come istituzione educante e formativa, e che ha la responsabilità dei risultati rispetto ai curricoli progettati, dovrebbe comunque essere salvaguardato da una eccessiva ingerenza da parte dell'utenza. La scuola deve certamente saper ascoltare le richieste di famiglie e degli studenti, ma va salvaguardato il giusto ruolo delle competenze e responsabilità». L'APEF rileva, da ultimo, che «l'ampliamento della quota di piani di studio riservata alle scuole ci sembra inconciliabile con 'la maggiore verifica comparativa nazionale dei risultati' richiesta dal Ministro».

Posizioni ancora più dure verso l'aumento della personalizzazione dei piani di studio proviene dallo CNADSI. «Siamo sicuramente per piani di studio nazionali obbligatori per salvare l'identità della cultura italiana e per garantire omogeneità di preparazione essenziale o specifica dei medesimi percorsi di studio e degli stessi titoli in tutta la nazione. Troviamo invece piuttosto utopico parlare di 'percorsi e completamenti personalizzati da parte delle famiglie e degli studenti'. A parte il fatto che formule del genere non sono nuove e già sono state proposte nell'ambito della recente politica scolastica berlingueriana, esse non hanno alcuna reale praticabilità sul campo, per il vario personale di cui abbisognerebbero dovendo far fronte alle accresciute necessità individuali, per la confusione che porterebbero nelle strutture scolastiche, senza una reale contropartita di effettiva utilità per i ragazzi, ed infine per l'effetto deresponsabilizzante che avrebbero sui ragazzi quanto sui docenti, per l'impossibilità di verifiche og-

gettive, come abbiamo ben appreso dall'esperienza di tante 'sperimentazioni' fantasiose e di comodo che hanno bucherellato il tessuto del sistema scolastico in modo devastante e che in qualche modo riproducono, in un ambito più ampio, cioè di una sezione, lo stesso discorso didattico della 'personalizzazione' del percorso scolastico. Personalizzazione alla quale non siamo pregiudizialmente contrari, che anzi, in astratto, sarebbe una grande conquista, quasi l'ideale, per chi, come noi, ama la scuola, si batte per la libera scelta, crede nella personalità e nel talento dei singoli, ma proprio perché ideale, impossibile da realizzarsi in concreto, come tutte le belle astrazioni». Allo CNADSI, sembra, invece, valido il principio di far prevalere «sia sul piano delle verifiche dell'apprendimento, sia su quello del soddisfacimento dell'obbligo», i vincoli di risultato su quelli procedurali e di percorso.

Originale, in questo quadro, la posizione di PRISMA (Progetto per la Rivalutazione dell'Insegnamento e dello Studio del Mondo Antico) che propone di rendere obbligatori solo i piani di studio nazionali di italiano, filosofia, storia e matematica.

Uno dei punti qualificanti della riforma, osserva invece DIESSE Didattica e Innovazione Scolastica, «è la precisazione in termini operativi degli obiettivi specifici di apprendimento. Questi comprendono l'indicazione sia dei contenuti a cui si applicano sia delle operazioni in cui si concretizzano. Sul punto vi sono osservazioni importanti da fare. Pare eliminata la riduzione del bambino e poi del ragazzo a somma di comportamenti o di azioni mentali, che pervadeva non tanto la L. 30 quanto i *Suggerimenti* relativi ai curricoli. Il bambino non va pensato come fascio di interazioni con stimoli esterni, a cui si aggiungono fasci di emozioni e slanci affettivi ed immaginativi, sostanzialmente protraendo fino ai livelli della scuola secondaria la divisione irrisolta nell'io fra una razionalità scientifico-tecnologica utilitaristica (da cui l'enfasi sul saper fare) ed una emotività irragionevole e spontaneistica. È di grande interesse, e non nega affatto l'importanza dell'asse disciplinare nella scuola e dell'alto livello dell'istruzione, il tema dei rapporti fra 'sapere, saper fare e saper essere' che, fuori dalla riduzione funzionalistica che ne ha fatto una certa didattica, coglie invece uno degli aspetti che possono diventare innovativi nella pratica educativa. Esso pone in luce la 'convenienza umana' del conoscere, forse troppo poco valorizzata nella scuola, convenienza che non è pura strumentalità ma d'altra parte toglie astrattezza e accademismo ad un sapere cosiddetto disinteressato, restituendo un nesso tra conoscenza ed esperienza umana, tra conoscenza e azione, tra realtà e conoscenza». DIESSE chiede, inoltre, che, «volendo assecondare la volontà di introdurre il 'saper fare' come criterio qualificante l'istruzione e la formazione scolastica, si chiede però che venga bene esplicitata la correlazione fra esso e il 'sapere', in termini non meccanici né oppositivi, e investendo di tale compito in prima persona il 'docente', diversamente dal modo in cui l'esigenza è stata recepita in precedenti interventi di riforma». L'associazione, infatti, vede «una certa confusione sulla nozione di competenza, un'applicazione meccanica del sistema modulare dagli studi professionalizzanti a quelli teorici, una definizione non coerente del 'saper fare' dal punto di vista epistemologico».

4. L'ottica di fondazioni, enti, istituzioni

L'AIE (Associazione Italiana Editori) considera «la predisposizione di piani di studio nazionali, per entrambi gli ambiti, scolastico e professionale, irrinunciabile garanzia per l'offerta di pari opportunità a tutti i cittadini e per la salvaguardia sia della libertà di movimento da regione a regione, sia di una auspicabile comparabilità di risultati secondo gli *standard* di certificazione non solo sul territorio nazionale ma anche a livel-

lo europeo». «Ciò sarà vero a maggior ragione, continua, se i piani di studio e i percorsi formativi saranno culturalmente rapportati alla nostra tradizione ed al tempo stesso aperti ad una visione non puramente localistica o nazionalistica dei saperi, delle dinamiche economiche, dei modi di produzione: il che, tra l'altro, rientra nella nostra storia». L'AIE fa poi notare che «la identificazione di rilevanti quote di curricolo da sviluppare obbligatoriamente sia negli indirizzi scolastici, sia in quelli di formazione professionale è la condizione necessaria per una aggregazione della domanda tale da promuovere offerte editoriali qualitativamente valide a prezzi contenuti. Una condizione oggi in grado di attivare una qualificata offerta per la scuola, ma non per le attività regionali di formazione professionale, e per lo stesso postsecondario dove gli strumenti didattici mancano. La diversificazione dell'offerta editoriale non si attua tanto attraverso la differenza degli argomenti, ma nella impostazione e nell'organizzazione delle trattazioni e negli apparati di supporto allo studio, che vanno incontro alla libertà di insegnamento e ai diversi stili di apprendimento. È evidente che nei singoli testi vi possono essere accentuazioni di contenuto che aprono la strada ad ulteriori approfondimenti o ad estensioni verso altre discipline. In questi casi l'autonomia delle scuole può avvalersi di opere più specialistiche, di volumetti integrativi, di raccordi con biblioteche scolastiche e locali, di materiali su supporto elettronico (*on* e *off line*) prefigurando un arricchimento del curricolo che nasca dalla concreta esperienza di studio e che si avvalga di testi qualitativamente validi».

La CONFAPI è per la definizione delle quote valide per tutto il territorio nazionale e locale, pensando di poter anche raggiungere il 75% del nazionale ed il 25% del locale: «riteniamo che un quarto dell'orario complessivo da far gestire in autonomia possa garantire bene le istanze culturali e di mercato del lavoro delle nostre diverse realtà territoriali».

La FIDAE aderisce alla scelta di piani di studio che prevedano una quota «nazionale» obbligatoria per garantire la memoria, l'identità e l'unità culturale del Paese; una quota «locale» obbligatoria (regionale e delle istituzioni scolastiche) per rispondere ai bisogni diversificati del territorio; ed una quota «opzionale» per una integrazione e personalizzazione del percorso formativo secondo le specifiche capacità, attitudini, interessi, prospettive di ciascuno. Chiede, poi, che i piani di studio ai quali si fa riferimento non siano in contraddizione con lo spirito e la lettera della legge sulla autonomia delle istituzioni scolastiche.

La FILINS «esprime parere favorevole sulla necessità di contemperare la formulazione di piani di studio nazionali obbligatori e di una contemporanea, maggiore coerenza di percorsi formativi finalizzati a soddisfare le esigenze locali. Circa una maggiore verifica comparativa nazionale dei risultati formativi, si raccomanda un ampio approfondimento della materia, non pedissequamente ispirato alla cultura aziendale molto di moda ed alquanto aggressivamente pervasiva (vedi alcuni modelli del progetto qualità di cui al protocollo d'intesa MIUR/Confindustria)».

La Fondazione Nova Spes, preoccupata che gli obiettivi specifici di apprendimento siano solo formali e non contenutistici, propone una modifica della lettera b) dell'art. 8 del 275/99. Meglio parlare, essa opina, di «obiettivi specifici e contenuti essenziali di apprendimento relativi alle conoscenze e alle competenze degli alunni». Nova Spes desidera «contrastare l'attuale moda che vuole eliminare il termine 'conoscenza/e' dal processo di insegnamento e apprendimento» perché non ritiene «che l'obiettivo finale dell'apprendimento sia la sola acquisizione di competenze (come le si vogliono intendere)» e neppure pensa sia opportuno non indicare «quei contenuti che la comunità scientifica ritiene essenziali per la formazione culturale, per la crescita e per la maturazione complessiva della persona».

La Federazione Opere Educative (FOE) domanda, per converso, piani di studio senza eccessivi carichi orari «per non rendere la scuola l'unico ambito di apprendimento e di esperienza dell'alunno, disincentivando le sue capacità di lavoro personale e non favorendo lo sviluppo di doti e di interessi». Per questo ipotizza 30 ore obbligatorie a cui aggiungere eventuali attività opzionali, rendendo peraltro obbligatorio l'allestimento di un servizio per il recupero.

Lo CNOS Scuola, insieme a tutte le opere salesiane, condivide che accanto «alla verifica delle linee programmatiche nazionali, siano previsti percorsi personalizzati rispondenti alle attese degli allievi e delle famiglie».

La CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane), infine, domanda «un corretto equilibrio tra piani di studio nazionali obbligatori e quelli delle istituzioni scolastiche e degli studenti, puntando più a valutazioni di processo (efficienza) e di risultato (qualitative e quantitative) che a rigide normative a priori sui contenuti». Domanda inoltre un raccordo con le università e con la nuova normativa sulle conoscenze richieste e sui debiti formativi all'ingresso (art. 6, c. 1; art. 11, c. 7, 1 e-f del D.M. 509/99).

5. L'ottica sindacale

La CGIL Scuola si dichiara «perfettamente d'accordo» sull'idea che «accanto a curricula nazionali obbligatori, si utilizzino gli strumenti previsti dall'art. 8 del D.P.R. 275/99». Non è chiaro, però, per questo sindacato, «il significato pratico della seguente affermazione: 'consentire più di ora percorsi e completamenti personalizzati da parte delle famiglie e degli studenti', dato che ciò è già previsto dalla normativa vigente». Esprime comunque il proprio dissenso «se ciò significa l'obbligo a soddisfare qualsiasi richiesta dell'utenza, con il rischio di trasformare le scuole in un supermercato dell'offerta formativa». Anche per quanto riguarda la verifica comparativa nazionale dei risultati, la CGIL esprime una adesione ed una preoccupazione. L'adesione è che ciò possa avvenire adoperando «una rete di persone competenti, in grado di aiutare le scuole a migliorare le proprie prestazioni, in un intreccio tra valutazione esterna ed autovalutazione». La preoccupazione riguarda il fatto che nella valutazione comparativa non si tenga conto dei «fattori che incidano sugli esiti formativi, quali la diversa situazione di partenza dei discenti, le risorse umane e professionali, le strutture, le risorse del territorio».

Per la CISL Scuola, «se la predisposizione di piani di studio nazionali ed obbligatori è garanzia per l'unitarietà del sistema e i diritti di cittadinanza, l'attenzione riposta nella possibilità di personalizzare i percorsi individuali è l'espressione dell'adattabilità e della contestualizzazione degli stessi percorsi alle scelte ed al territorio con la dovuta attenzione affinché il curriculum locale e/o personalizzabile non ecceda il 20% del curriculum complessivo». Ciò necessita naturalmente, secondo la CISL Scuola, «di un sistema di valutazione degli apprendimenti intesi come 'risultati conseguiti' sapendo che qualunque sistema che concentri la sua attenzione sui prodotti è affetto da errore di approssimazione tanto più grande quanto più numerose sono le variabili incidenti sullo stesso processo educativo».

L'UNICOBAS, dal canto suo, ripropone con forza piani di studio che autorizzino la versatilità dei «crediti che rendono possibili meditate mutazioni d'indirizzo ed il recupero delle lacune». Domanda inoltre «nuovi programmi che procedano alla necessaria integrazione di saperi manuali ed intellettuali, rivalutazione delle funzioni artigianali, pari dignità per ogni ordine e grado di scuola; possibilità di realizzare settori di scuola a tempo pieno».

6. L'ottica delle associazioni dei dirigenti

ANP ricorda che «autonomia significa anche che la scuola può diversificare l'offerta secondo i bisogni del suo territorio di appartenenza, degli enti e dei soggetti che vi interagiscono. Per questa ragione, oltre alla possibilità di 'interpretare', secondo le sue scelte, il *core curriculum*, deve avere spazi consistenti di progettazione, anche in raccordo con altri (reti). In questo quadro è necessario considerare i nuovi poteri che le Regioni hanno assunto a seguito della riforma dell'art. 117 della Costituzione che le porterà ad interagire con maggiore forza con le scelte delle istituzioni scolastiche». A questo riguardo, l'Associazione «considera con favore la nuova dislocazione di poteri in merito all'istruzione, ma al tempo stesso ritiene necessario che essa abbia luogo all'interno degli spazi curriculari attualmente di competenza dell'amministrazione centrale e non comprimendo i margini di autonomia delle singole istituzioni. Verso tale indicazione convergono, del resto, sia la lettera del nuovo testo costituzionale, sia la considerazione che l'autonomia didattica, per essere efficace, deve potersi modellare sui bisogni formativi delle persone e non su quelli espressi dagli aggregati di sistema, sia pure a livello decentrato. È necessario per questo salvaguardare e rafforzare l'autonomia delle scuole assegnando loro quote maggiori rispetto all'attuale 15% di flessibilità curricolare, in quanto queste consentirebbero una diversificazione effettiva dell'offerta formativa per rispondere più e meglio ai bisogni degli alunni».

L'ANDIS invita a predisporre «piani di studi obbligatori secondo quanto previsto dall'art. 8 del D.P.R. 275/99 che consentano un *core curriculum* nazionale verificabile comparativamente sul piano nazionale e sulla base di *standard* predefiniti e utilizzati come punti di riferimento e non di uguagliamento su valori medi. La parte di curriculum locale, più consistente di quella attualmente praticata e comunque differenziata a livello dei diversi gradi scolastici, deve dare risposta alle richieste delle famiglie e degli studenti, collocando le stesse in coerenza con il tipo di scuola e in relazione alle politiche di sviluppo territoriale. Le scuole sono responsabili delle scelte effettuate nell'ambito della progettualità loro riconosciuta normativamente». L'ANDIS teme che «la scuola prefigurata nel testo sottoposto ad esame potrebbe configurarsi come agenzia erogatrice di servizi a richiesta individuale ovvero di nicchie di utenti da una parte e, dall'altra, come istituzione chiamata ad applicare piani di studio necessariamente rigidi ed uniformi. Non si comprende come, in questa prospettiva, possa collocarsi la libertà di insegnamento e le connesse responsabilità».

Per il CONAPI, la buona riuscita della riforma dipende molto da come verranno individuati i curricoli nazionali e locali. È evidente che la mole degli argomenti da trattare all'interno delle diverse materie scolastiche vada ridotta drasticamente. Si devono fissare i contenuti e i saperi irrinunciabili per ciascuna disciplina o area disciplinare a livello nazionale e poi dare la possibilità alle scuole autonome di predisporre una parte significativa del curriculum. A livello nazionale vanno definite le competenze che gli allievi devono acquisire al termine di ciascun ciclo biennale. Tali competenze vanno poi verificate su tutto il territorio italiano.

La DISAL è dell'idea che i piani di studio nazionali debbano abbandonare definitivamente la prescrittività elencativa dei contenuti che ha caratterizzato purtroppo anche certe sperimentazioni della secondaria e scegliere per una descrizione degli *standard* di conoscenza e di abilità terminali da ottenere nei singoli indirizzi, lasciando alle scuole autonome sia la programmazione dei percorsi e dei metodi per conseguire anno per anno quegli *standard* finali, sia il completamento del curriculum o la sua integrazione, sia l'individuazione di percorsi personalizzati che, nel rispetto degli *standard*,

favoriscano passaggi tra indirizzi. «Riteniamo quindi molto positivo che i curricoli nazionali si definiscano in termini di profilo in uscita dello studente dai diversi indirizzi, da cui discendano obiettivi specifici di apprendimento in termini di contenuti, ma non come elencazione degli stessi: si tratta di un'articolazione del profilo in uscita in termini operativi e legati alle conoscenze. È l'inverso che partire dalle materie, dai loro obiettivi disciplinari supponendo che la somma faccia il profilo in uscita».

7. L'ottica delle riviste professionali

«Vita dell'infanzia» e l'Opera Nazionale Montessori ritengono essenziale il richiamo all'art. 8 che contempera piani di studio nazionali e piani di studio locali. «Pur tuttavia è auspicabile che questo nuovo orizzonte sia portato ad un'ampia ed approfondita discussione, per chiarire che la quota locale sia spesa indirizzandosi sempre a saperi durevoli e fondamentali». Bisogna evitare il rischio di piani di studio che autorizzino il «tempo perduto».

A proposito di piani di studio, «La vita scolastica» invita a considerare il materiale elaborato dalla commissione De Mauro sul curricolo punto di non ritorno. «Probabilmente hanno bisogno di uno snellimento, di una ricalibratura, di un'uniformazione editoriale e di una particolare attenzione agli strumenti che dovranno veicolare i contenuti dei curricoli stessi (libri di testo in primo luogo)», ma restano un punto di riferimento inevitabile.

«Tuttoscuola» parte da una premessa. Se l'orientamento, scrive, sarà stato realizzato efficacemente, gli allievi dovrebbero poter affrontare gli studi successivi (nella scuola o nei percorsi dell'obbligo formativo) con molta maggiore consapevolezza di quella che si registra oggi, e quindi con un molto minore rischio di fallimento. «Ciò consentirà di impostare piani di studio più rigorosi fin dal primo anno, caratterizzati da una precisa indicazione degli obiettivi di apprendimento. Lo sviluppo dell'autonomia delle scuole e l'insistenza sulla valorizzazione dei talenti individuali, da realizzare attraverso forme di personalizzazione dei percorsi, può infatti rendere incerta l'identità culturale e curricolare dei singoli indirizzi di scuola superiore. Occorre dunque individuare le caratteristiche essenziali e non derogabili di tali indirizzi, indicando i livelli di conoscenze e competenze richiesti agli allievi (in forma di obiettivi di apprendimento, *standard* o altro), anche se l'operazione va resa compatibile con la valorizzazione flessibile delle potenzialità individuali».

La rivista «Iter» dà per acquisito che si distingua una quota nazionale ed una quota locale nei piani di studio. Ritiene tuttavia che «resti aperto il problema di un sistema di controllo degli *standard*». A suo avviso, «è indispensabile identificare *standard* nazionali e quantomeno europei per garantire che ordinamenti dissonanti non penalizzino la mobilità dei giovani».

Per «Rassegna dell'Istruzione» la dialettica centro-periferia è da alcuni decenni al centro del dibattito scolastico internazionale e da alcuni anni lo è anche nel nostro Paese. Il modello sociale che sembra oggi prevalere è quello di una società molecolare dove sempre di più si afferma una dimensione individuale. Anche la scuola propone un modello coerente con questo processo. L'istituzione scolastica autonoma è oggi il centro del sistema attorno cui ruota un'amministrazione centrale e periferica con ruolo di supporto; Regioni, Province e Comuni con compiti di programmazione territoriale e coordinamento per potenziare l'offerta formativa e collegare scuola e territorio. Dati recenti evidenziano il fatto che la quasi totalità delle scuole realizza attività non previste dai curricula ufficiali; in non pochi casi, inoltre, tali attività vengono sostenute da

risorse aggiuntive provenienti dalla dimensione locale. In un quadro di questo tipo, avverte la rivista, «diventa essenziale per le istituzioni scolastiche e per i centri di formazione professionale fare riferimento a piani di studio nazionali capaci di garantire le stesse opportunità di studio a tutti gli studenti, analoghe condizioni organizzative in realtà territoriali differenti, comparabilità di risultati e di profili professionali».

«Orientamenti Pedagogici» chiede per converso che la predisposizione di *piani di studio nazionali obbligatori* non contraddica «la recente conquista che si è avuta nel nostro ordinamento scolastico e cioè che – per la prima volta nella storia del nostro sistema di istruzione e di formazione – viene attribuita *alle singole scuole la titolarità della 'curricolazione'* che integra nella progettazione di ogni istituto le indicazioni nazionali (e caso mai quelle territoriali) con il tracciato scelto dalla comunità educativa dopo un'analisi attenta dei bisogni del territorio».

La rivista «EDAV (Educazione Audiovisiva)», se è d'accordo sull'enunciato della Raccomandazione, sente tuttavia l'esigenza di chiarire le modalità dei «percorsi e completamenti personalizzati da parte delle famiglie e degli studenti». Si ai piani di studio nazionali, ma si anche all'area delle opzioni in autonomia, purché rispettino criteri di serietà e non legati alle mode o alle ideologie. In proposito, fa la seguente considerazione: volendo puntare sul raggiungimento dei risultati e non sull'osservanza delle procedure di percorso, si può prevedere un esame, alla fine del percorso stesso, con obiettivi ben noti, che attesti il conseguimento o meno dell'«obbligo completato». Propone, inoltre, che, col rinnovamento dei cicli, si dovrebbe (potrebbe) cambiare anche l'organizzazione didattica e temporale: «non più una serie rigida di materie distribuite lungo l'anno scolastico, bensì corsi semestrali a tema, di cui una parte obbligatoria e un'altra parte scelta dagli studenti. I vari temi dei corsi dovrebbero riguardare quei 'saperi' attuali – ora spezzettati nelle singole materie, che necessitano attività interdisciplinari – e dovrebbero essere svolti col concorso dei docenti delle varie discipline interessate. Un alunno capace potrebbe scegliere anche più corsi, oltre quelli obbligatori; un alunno meno capace che non ha superato un corso, dovrebbe solo ripetere solo quel corso e potrebbe scegliere corsi adeguati alle proprie capacità e ai propri interessi».

RISPOSTA ALLA RACCOMANDAZIONE N. 8

di Norberto Bottani

La scelta dell'autonomia scolastica e la proposta di potenziarla non sono contestate da nessuno. Questa svolta presa recentemente dalla scuola in Italia è data come acquisita. Nessuno esprime riserve in merito. In questa convinzione consensuale sembra però di cogliere il timore, espresso tra le righe della proposta, di una disaggregazione possibile del sistema scolastico e di una sua disintegrazione nonché di recepire i dubbi che si potrebbero avere riguardo all'equità dell'offerta formativa. La proposta di adottare modalità di controllo dei risultati nasce per l'appunto da preoccupazioni di questo tipo. I pareri inviati al gruppo d'esperti le scartano tutte perché in generale si ritiene che i rischi paventati non sono attendibili: l'autonomia non può che essere benefica e tutto quanto può essere fatto per smantellare la cappa burocratica e gli intralci amministrativi che paralizzano le scuole è di per sé positivo. Su questa linea si incontrano organizzazioni di orientamenti diversi ma che per motivi di varia natura convergono su questo punto: l'apparato amministrativo che si è costituito per governare la scuola statale va ridotto all'osso perché è la causa di tutti i mali di cui soffre la scuola italiana.

Per il CIDI, «l'autonomia scolastica rappresenta un tassello fondamentale nella ridefinizione del sistema dell'istruzione». Tramite l'autonomia si mobilitano energie sopite, ora compresse e nascoste negli anfratti stratificati dell'organizzazione burocratica della scuola. L'attuazione dell'autonomia libera queste forze fino al punto di «convogliare istanze nazionali, territoriali e locali in una costante progettazione dell'offerta formativa, di ricerca didattica e di valutazione». Questa fosforescente eruzione di creatività dovrebbe permettere di trasformare l'intero impianto della scuola italiana e generare un sistema scolastico capace di perfezionarsi e correggersi da solo perché la scuola, ogni singola scuola, per antonomasia è «un'istituzione attiva» nel territorio. Tutto questo però non nasce spontaneamente, avverte il CIDI: occorrono strumenti adeguati di governo e di organizzazione, «riqualificando l'intervento dell'Amministrazione scolastica». Lo iato tra realtà e teoria non è però percepito da tutti con l'acuità di cui fa prova il CIDI, ben consapevole del fatto, a differenza di altre associazioni, che l'autonomia non è affatto un dato acquisito, bensì un progetto.

Anche l'AIMC sottolinea le difficoltà che si frappongono alla riforma nel senso dell'autonomia delle scuole e parla di una stagione dell'autonomia alle prime prove, che richiede di essere adeguatamente accompagnata e sostenuta.

1. Reale e ideale

Una verifica sul terreno del grado di attuazione dell'autonomia scolastica non è richiesto da nessuno. Solo la casa editrice Le Monnier segnala la presenza di una forte divergenza tra la normativa e quanto si pratica nelle scuole, almeno in materia di curricoli. Molti pareri lasciano intendere che l'autonomia è ormai un fatto compiuto in Italia. Da questo punto di vista, l'Italia si collocherebbe tra i Paesi all'avanguardia che hanno realizzato la riforma dell'autonomia nel corso di quest'ultimo decennio, dando luogo a dibattiti procedurali carichi di tensioni che hanno prodotto numerose indagini scientifiche sul terreno tese a verificare la pertinenza delle ipotesi di partenza. Nulla di simile è però successo in Italia dove l'autonomia invece è stata adottata con bella unanimità, senza esitazioni e soverchie preoccupazioni sulle conseguenze possibili della riforma, anzi con il convincimento generale che questo era il passo da fare per elevare la qualità della scuola, stimolarne l'innovazione, eliminarne le carenze e le insufficienze.

2. Risultati e procedure

In molte risposte, la Raccomandazione non è capita oppure la risposta si tramuta in una divagazione generica. Eppure, la proposta di per sé sembrerebbe piuttosto chiara: tradotta in altri termini essa sostiene che l'autonomia va bene ma a condizione di non mettere a repentaglio il conseguimento di risultati prestabiliti. Qui si tratta di *standard* minimi da conseguire, di obiettivi e/o di competenze che la scuola si impegna a sviluppare ed a fare apprendere a tutti gli studenti. In altri termini l'autonomia non significa fare quel che si vuole in materia di programmi di insegnamento. Non basta imparare ad imparare, detto in parole povere, ma occorre anche imparare qualcosa nella scuola dello Stato. Da qui l'esigenza di almeno una verifica che accerti il conseguimento di risultati minimi esplicitamente designati. Ci si potrebbe anche non accontentare di questa conclusione, perché occorre pure non ignorare il fatto che la legittimazione della scuola statale deriva dalla garanzia del valore socialmente riconosciuto dei diplomi, ma quest'aspetto della questione non è sollevato da nessuno. Per quel che riguarda gli apprendimenti, molte associazioni dissentono sui vincoli di risultato. Per esempio, «eco»: «il risultato finale del percorso sco-

lastico/formativo non deve fare dimenticare che nell'educazione è importantissimo il processo di insegnamento/apprendimento [...]. Un forte impegno su procedure e processi porterà anche ragionevolmente anche a migliori risultati, non viceversa». Il CNADSI (Comitato Nazionale Difesa Scuola Italiana) invece è favorevole a dare la precedenza ai risultati sulle procedure ma non fa il collegamento con l'autonomia.

Chiaro e perentorio è invece il parere della rivista «Orientamenti Pedagogici»: se l'autonomia è da prendere sul serio e da avvalorare, allora si devono ridurre al minimo i vincoli procedurali e di percorso. Qui si dà un'interpretazione del tutto particolare dei vincoli procedurali, che non sono invece riducibili alle pastoie burocratiche amministrative ma che avrebbero dovuto essere identificati con le modalità d'apprendere e le procedure curriculari.

«Orientamenti Pedagogici» ritiene che i risultati contano, sono importanti e che ad essi si deve prestare attenzione, ma che questo obiettivo può essere conseguito solo se buona parte delle forme di regolazione del percorso scolastico saranno eliminate. I risultati verranno da sé se non si intralcia l'autonomia.

Sulla stessa linea si trova la rivista «Scuola e Didattica» che considera riduttivo e/o sbilanciato in senso efficientistico la condizione di risultato. Le esigenze di risultato sollevano dunque resistenze negli ambienti della pedagogia cattolica senza per altro che si forniscano spiegazioni esaurienti per capire il significato di questa reticenza di fronte all'obbligo di conseguire obiettivi precisi. Sarebbe per esempio il caso di fare riferimento alla distinzione effettuata da Basil Bernstein tra «curricoli integrati» e «curricoli collezione», nonché alle pedagogie corrispondenti che nel primo caso pongono l'accento sulle modalità di produzione della conoscenza (le operazioni in senso piagetiano, si potrebbe dire) e che nel secondo invece insistono sugli stati di conoscenza.

Questa scelta di campo, in genere associata alla preservazione dell'autonomia, non è mai argomentata con prove adeguate. Anche nel parere della UIL Scuola prevale un indirizzo simile, seppure meno pronunciato, ma pur sempre imperniato su una concezione individualistica e soggettiva dell'educazione, poiché si propone di definire «criteri pienamente esauritivi dei livelli di sviluppo complessivi dell'autonomia critica della persona». Anche qui si percepisce lo slittamento dal progetto istituzionale a quello educativo, che poi in altre risposte finisce per sfociare in considerazioni che nulla hanno a che fare con le conseguenze di una riforma che attribuisce autonomia alle scuole.

Per l'Associazione Dirigenti Scuole Autonome e Libere, l'autonomia «rimane eminentemente un processo culturale oltre che legislativo», cioè un progetto sociale con una valenza formale-giuridica. La dimensione politica che ha a che fare con i modelli di gestione imposti dalle tecniche di potere scompare per cedere il posto ad una operazione di «marketing» pedagogico che usa come argomento di vendita «l'autovalutazione interna delle scuole». Verifica dei risultati sì, ma unicamente ad opera delle scuole stesse. A questo punto la legittimazione dei titoli di studio diventa una faccenda obsoleta perché la qualità dei diplomi risulta «dal valore aggiunto ottenuto dalle singole scuole». Il controllo esterno si dilegua e viene sostituito da una forma di autocontrollo i cui criteri di verifica verrebbero definiti dalle singole scuole.

3. Critica allo statalismo

Va rilevato che l'appoggio dato da quasi tutte le associazioni cattoliche all'autonomia deriva anche da considerazioni strategiche che mirano a smantellare il monopolio scolastico dello Stato per conseguire la parità effettiva tra scuole statali e scuole non statali. L'autonomia delle scuole statali è quindi la condizione indispensabile per mette-

re sullo stesso piano e trattare equamente le scuole del settore non statale. Detto altrimenti, solo smantellando il sistema statale e «privatizzandolo» si realizzerà la parità. L'argomento sembra ineccepibile, ma la vittoria sulla «malattia» si otterrà, in questo caso, con la morte del paziente, ossia con la scomparsa della scuola statale. Secondo questa logica, l'autonomia delle scuole deve essere piena: non va cioè nemmeno presa in considerazione la cessione anche parziale di una certa proporzione di competenze in materia scolastica alle Regioni: «Il passaggio dell'attività scolastica dallo Stato alle Regioni [...] risulterebbe una soluzione peggiore» (CIOFS Scuola).

In questo panorama si distingue la presa di posizione dell'AIMC che invece percepisce la necessità e la difficoltà di modulare l'autonomia con un controllo dei risultati (il termine controllo non è però evocato da nessuno, come se fosse un tabù della pedagogia contemporanea): «Crediamo che, al riguardo, sia necessario darsi tempi e spazi per approfondire diffusamente il dibattito». Si precisa anzi che «la declinazione del rapporto tra vincoli procedurali e vincoli di risultato ha necessità di una fase di studio e di approfondimento partecipata e mirata con tempi e procedure agili, ma certe». L'AIMC emette per altro tutta una serie di riserve a proposito di una regolazione – a livello delle singole istituzioni scolastiche come del sistema di istruzione e di formazione nel suo complesso – sulla base di vincoli di «prodotto». Nella memoria dell'AIMC si intravedono i temi di una riflessione e di un'analisi su temi che sono ampiamente affrontati in altri sistemi scolastici e che in Italia sono invece solo timidamente segnalati in mancanza di esperienze, ricerche e perizie su vasta scala.

4. Bilancio

In conclusione, nei pareri espressi su questo punto traspare una forte reticenza a subordinare l'autonomia ad una verifica dei risultati o ad un obbligo di risultato negli apprendimenti, che è poi la stessa cosa, perché non si possono immaginare vincoli di risultati senza una forma di controllo che li verifichi. Occorre però anche dire che questa posizione è più l'espressione di un'ipotesi teorica che non il frutto di argomentazioni fondate su prove empiriche. Il problema posto è stato dunque trattato in generale in modo astratto, senza agganci con la realtà, senza un'analisi delle ripercussioni a livello sistemico o in una prospettiva diacronica. Nei pochi pareri argomentati prevalgono o considerazioni di parte – il riconoscimento della parità tra scuola statale e scuola privata – oppure riprese parziali di teorie sulle procedure decisionali traslate dal settore aziendale a quello scolastico. In una sola risposta si avverte la complessità della questione e si auspica un esame accurato della proposta.

RISPOSTE ALLA RACCOMANDAZIONE N. 9

di Giuseppe Bertagna

A proposito di formazione iniziale dei docenti, i punti di maggior crisi nel dibattito aperti in questi anni sono stati tre. Il primo riguarda la scelta di mantenere una gerarchia nella formazione dei docenti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria (media e superiore). Il secondo ha interessato la compatibilità tra le SSIS, avviate in un momento nel quale non era ancora stata portata a termine la riforma degli ordinamenti universitari, e in particolare la fisionomia delle lauree specialistiche. Il terzo la natura di questa formazione, mix di cultura, di-

dattica, psicologia e praticantato, così come si è potuto vedere nei corsi di laurea in scienze della formazione primaria. Gli interventi hanno toccato, in vario modo, tutti questi aspetti.

1. Percorsi di pari durata e dignità

Per il suo carattere di sintesi dei problemi e di avvio di concrete prospettive, è utile riportare in apertura di tema la risposta offerta dalla rivista «Scuola Italiana Moderna». La più antica e prestigiosa rivista magistrale italiana parte dall'indispensabilità della «risorsa uomo» allo scopo di procedere a qualsiasi riforma. La scuola di qualità è fatta, in primo luogo, di docenti di qualità. Ora, annota la rivista, una delle condizioni della «qualità» dell'insegnante è notoriamente posta nella sua formazione iniziale e nella capacità/opportunità di riaggiornare continuamente le proprie competenze professionali. Si tratta, detto in altro modo, di progettare percorsi di formazione iniziale ed in servizio tali da porre le premesse perché la professione docente non sia «conquistata» una volta per tutte, ma si configuri come una professione *in progress* – in linea, del resto, con quanto sta accadendo per tutte le professioni e, in specie, quelle intellettuali – capace di rispondere (attraverso un processo di continua ri-attualizzazione) alle esigenze di un'educazione e di una formazione scolastica sollecitate da continui cambiamenti. Secondo «Scuola Italiana Moderna», questa regola generale «va 'spalmata' in modo uniforme sui diversi livelli scolastici, sfuggendo all'antico (ma anche sempre ricorrente) pregiudizio secondo cui la preparazione dei docenti andrebbe commisurata, in termini di anni richiesti per la formazione, in rapporto ai livelli di scolarizzazione (meno formazione iniziale per scuola dell'infanzia e primaria, più formazione iniziale per le scuole secondarie). Occorre invece avviarsi per un'altra strada: prevedere un'uguale durata della formazione iniziale (principio dell'unitarietà della funzione docente), anche se articolata al suo interno in rapporto alle esigenze di ciascun grado scolastico (principio della differenziazione delle competenze). I due principi appena indicati vanno integrati da un terzo principio e cioè quello dell'omogeneità del modello formativo, ovvero un unico modello ordinato in tre segmenti tra loro interattivi (conoscenze disciplinari, competenze nelle scienze dell'educazione e pratica professionale), anche se calibrati, per quanto riguarda i crediti, secondo modalità coerenti con i diversi gradi nei quali i docenti sono destinati ad essere impiegati». Per SIM, la sede ordinaria della formazione iniziale è quella delle facoltà universitarie, integrata e arricchita dalla frequenza di attività orientate all'inserimento nella professione (prima e subito dopo l'inquadramento in ruolo) organizzate all'interno della scuola di specializzazione per gli insegnanti, adeguatamente riordinata alla luce delle non sempre positive esperienze che in questi primi due anni di avvio si sono realizzate (totale dei crediti per la formazione iniziale: 300 crediti). In tale attività appare fondamentale l'apporto della facoltà di scienze della formazione sia per quanto riguarda la preparazione dei docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria (il corso di laurea in scienze della formazione primaria, già attivo in questa facoltà, andrà valorizzato per scongiurare il rischio di un «gettito» di docenti insufficiente rispetto alle necessità, contemporaneamente evitando che l'*iter* conduca esclusivamente alla professione docente nella scuola dell'infanzia e primaria) sia per quanto riguarda l'impianto e il funzionamento della scuola di specializzazione per gli insegnanti. La rivista bresciana ritiene, inoltre, che «dopo la L. 30/2000 (che peraltro parla anche di differenze e di passaggi), si deve lavorare per l'uguaglianza e per l'unitarietà dei percorsi, senza però mortificare le differenze legittime». In modi diversi, sono molti a condividere questi me-

desimi orientamenti. Solo il CONAPI (Coordinamento Nazionale Presidi Incaricati) reputa esplicitamente che la formazione degli insegnanti possa continuare ad essere differenziata: una deve riguardare la scuola materna ed elementare, l'altra la scuola secondaria: media, superiore e la formazione professionale. E in maniera meno perentoria sulla stessa linea è l'ANDIS, secondo il quale la formazione iniziale degli insegnanti di tutti i gradi scolastici deve essere di livello universitario, ma differenziata in ordine all'età degli studenti e delle specificità didattiche.

2. Le associazioni professionali

Secondo il CIDI il profilo professionale del nuovo docente si deve costruire nell'incrocio di quattro grandi aree di competenza: competenze disciplinari aggiornate alla cultura del Novecento: padronanza del proprio sapere disciplinare, consapevolezza dei nuclei centrali delle discipline e delle loro aree di confine; competenze relative alla mediazione culturale: capacità di utilizzare le discipline a seconda dei livelli di scolarità, capacità di progettazione educativa e metodologico-didattica; competenze psicopedagogiche e relazionali; competenze organizzative che si esprimono da un lato nelle attività relative al progetto educativo e dall'altro nel loro coordinamento. L'insieme di tali competenze identificano una figura professionale cui va riconosciuta l'unicità della funzione. Ciò significa che la specificità della professione è quella dell'insegnamento/apprendimento. Specificità che, in rapporto ai diversi ordini di scuola, si arricchisce e si articola per corrispondere ai bisogni e alle caratteristiche delle diverse tappe di scolarità. Nel quadro dell'unicità della funzione è importante riconoscere un aspetto dinamico della professione docente rappresentato dalle varie articolazioni del lavoro e dall'assunzione di responsabilità, determinanti per la qualità del «fare scuola», e finalizzate al miglioramento dell'attività di insegnamento/apprendimento. Il terreno da privilegiare per il lavoro individuale e collegiale è quello della ricerca e della sperimentazione metodologica, disciplinare e didattica, in funzione delle quali andrebbero pensati l'assetto organizzativo, gli spazi e i tempi della scuola: le istituzioni scolastiche come centri autonomi di ricerca, sperimentazione, progettazione. Questo dovrebbe essere il criterio anche per ripensare la formazione in servizio. Agli insegnanti, per crescere professionalmente, non servono i grandi piani nazionali di aggiornamento costruiti con logiche che non rispondono ai loro bisogni. Servono servizi e supporti di vario tipo: centri di documentazione, biblioteche e laboratori, luoghi di coordinamento e raccordo della ricerca e della riflessione sulla didattica dove possano avvenire scambi, confronto tra scuole, dove si possano trovare consulenze qualificate.

Anche l'AIMC ritiene strategico il problema della formazione dei docenti. Le proposte e le elaborazioni con le quali in questi anni l'Associazione ha contribuito a disodare la «questione» hanno un preciso e costante obiettivo: lo sviluppo della professionalità docente in termini unitari e di pari dignità. La formazione si pone, infatti, come esigenza ineludibile per ogni professionista di scuola, indipendentemente dal grado e ordine di scuola in cui opera. Va assicurato al docente un profilo di persona colta, ben attrezzata, mediante una formazione iniziale che si configuri come percorso di studi con tratti comuni in termini di competenze di base, di durata e qualità, nonché tratti di opportune specificazioni. L'AIMC, pertanto, pensa una formazione iniziale che si caratterizzi, soprattutto, per: capacità di favorire lo sviluppo culturale, sociale ed etico della professione docente; possibilità di affinare la disponibilità al cambiamento ed all'innovazione; significatività di piani di studio «liberanti ed orientanti le persone»; stretta correlazione alla formazione in servizio.

Secondo il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) si tratta di scegliere decisamente la prospettiva della progressiva attuazione di un ruolo unico docente che abbia come punti forti e qualificanti: la condivisione del compito; la progettazione collegiale come identità di istituto; l'assunzione di una metodologia di ricerca-azione; l'imparare a imparare dalla pratica; l'osservazione; la cura della biografia professionale, della propria storia cognitiva, del proprio stile di insegnamento.

L'ASPEI sottolinea, infine, la necessità di prevedere un'area pedagogica (o almeno un indirizzo) nell'articolazione della scuola secondaria, ricordando che questa presenza trova le sue ragioni, oltre che nel dovere di questa istituzione di incoraggiare le attitudini e le «vocazioni» degli adolescenti in considerazione del loro diritto di «orientarsi» anche alle professioni educative e alla prosecuzione degli studi nel settore della formazione, nelle potenzialità formative della pedagogia, la quale, pur nella sua specificità, si apre ad un «cerchio» di scienze che studiano l'uomo da diverse prospettive, utilizzandole per conoscere e coltivare quella educativa, favorendo quindi l'interdisciplinarietà. A questo indirizzo di studio si chiede di coltivare la sensibilità e le attitudini educative nell'età adolescenziale e di promuovere l'intelligenza pedagogica dell'educazione e della sua rilevanza sul piano sociale e la capacità di progettazione formativa. L'ASPEI inoltre richiama l'attenzione sull'opportunità di consentire a tutti gli studenti della scuola secondaria un approccio «al sapere pedagogico». L'incontro con la cultura dell'educativo infatti può favorire l'orientamento e l'autoformazione dell'adolescente e la comprensione dell'importanza dell'educazione agli effetti della crescita personale e comunitaria, della cultura e del significato della solidarietà «intellettuale» ed etica.

3. La voce sindacale

La CGIL ritiene che la L. 341/90 abbia avviato la formazione iniziale specialistica degli insegnanti, ma non sia sufficiente a corrispondere alle dinamiche riformatrici in atto. In questo senso «devono essere superati i punti deboli della L. 341/90 che stanno emergendo chiaramente: la monodirezionalità dei corsi di laurea di SFP e il mancato coordinamento con nuove forme di reclutamento dei docenti. Il potenziamento dell'identità professionale del lavoro nella scuola rende necessaria una formazione con un profilo professionale docente costituito da un sapere (competenze disciplinari e pedagogiche) un saper fare (competenze metodologico-didattiche e organizzative) ed un saper essere (competenze relazionali e di ricerca), tra loro correlate ed interagenti». Secondo la CGIL è necessario inoltre uno sviluppo del rapporto scuola-università che può avvenire sia favorendo l'inizio o la ripresa di percorsi formativi universitari da parte dei docenti in servizio, sia assegnando crediti professionali per l'accelerazione di carriera. Quanto alla durata della formazione iniziale di tutti i docenti, la CGIL sostiene che una formazione iniziale degli insegnanti adatta al tempo esige che «pur differenziandosi fortemente in relazione alle specificità dei piani di studio e delle età evolutive, debba essere sostanzialmente equivalente sul piano della durata, al fine di porre le condizioni per un inquadramento unitario della funzione docente». Tale durata viene identificata in 5 anni.

Per la CISL Scuola un insegnante deve essere in grado di fornire sempre una prestazione di qualità nelle diverse e molteplici dimensioni dell'attività che svolge, nei contenuti disciplinari specifici, relativamente alle metodologie più efficaci per la didattica che sviluppa, nell'ambiente in cui l'apprendimento si sviluppa, rispetto alle componenti del processo che presiedono all'apprendimento stesso. L'identificazione professionale

dell'insegnante è necessaria e il riconoscimento di una sua competenza formativa può essere la giusta chiave di lettura per chiarire meglio gli ambiti della sua specializzazione di lavoro. Conseguentemente la formazione del futuro insegnante deve basarsi su un curriculum universitario unitario nell'ambito del quale, sottolinea con originalità questo sindacato, siano «affrontate anche le problematiche dello svantaggio, dell'*handicap*, dell'integrazione e trovino risposte le specificità e le articolazioni professionali richieste dalla scuola dell'autonomia». Tale percorso deve, ovviamente comprendere e soddisfare le due componenti professionali di fondo, quella che riguarda i contenuti del sapere formale (o del saper fare formale) e quella che riguarda tutto quello che serve perché, attraverso i contenuti del sapere e del saper fare, si riesca a rendere l'esperienza educativa di un giovane gratificante e fruttuosa. Preparare e formare una professionalità di questo tipo non è semplice perché richiede di saper progettare interventi che non riguardano solo il momento del reclutamento (e le modalità attraverso cui si effettua) ma anche tutto un corredo di condizioni che sono quelle che servono per svolgere quotidianamente il lavoro di insegnante. Significa pensare ad una scuola dove gli spazi, i tempi e i modi del suo lavoro consentano all'insegnante di svolgere un'attività di grande impegno come può essere quella di un vero e proprio ricercatore educativo che si muove in un ambiente favorevole e ricco di risorse materiali ed umane.

Per essi dovranno prevedersi percorsi secondari ed universitari che realizzino l'unicità della funzione docente con attenzione alle diverse articolazioni ed alle età degli alunni, ma senza gerarchizzazioni professionali. Il percorso universitario dovrà garantire, già dall'inizio, la possibilità di passaggio nei diversi cicli (si pensa a percorsi integrativi, riconversioni, rientri in formazione, periodi sabbatici) e deve far conseguire un titolo di laurea spendibile nel campo della formazione intesa nel senso più lato.

Secondo la UIL Scuola bisogna intervenire sulla formazione degli insegnanti dei diversi segmenti formativi e dell'istruzione. Nella revisione dei percorsi di studio per l'accesso all'insegnamento si dovrà però evitare una eccessiva caratterizzazione del corso che potrebbe prefigurare una riduzione delle opportunità di accesso al mondo del lavoro da parte degli aspiranti stessi; si devono cioè individuare corsi universitari diversi, ma comunque equivalenti alla laurea, evitando durate di corsi differenziate in relazione a diversi ordini e gradi di scuola.

L'UNICOBAS, infine, mentre chiede di collegare reclutamento e formazione iniziale, sottolinea l'opportunità di creare un canale di flusso verso l'università per assorbire i docenti di tutti gli ordini e gradi in funzione di tutoraggio e ricerca, nell'ambito della nuova formazione di base relativa all'insegnamento.

4. Altre voci

Ad avviso dello CNOS Scuola dei Salesiani «la formazione dei docenti e degli operatori di formazione professionale va fatta in sinergia tra scuole, centri di formazione professionale ed enti di formazione accreditati contemporaneamente ai curricoli accademici o professionali di obbligo». In questo senso va recuperata una tradizione viva nella scuola elementare, ma assente negli altri ordini di scuola.

Medesima esigenza è avanzata dal MSAC. Secondo il Movimento Studenti di Azione Cattolica la formazione iniziale dovrebbe prevedere forme di tirocinio presso le scuole in cui deve essere valorizzata la funzione della scuola stessa e non solo dell'università. La scuola va concepita come laboratorio di «ricerca» educativa e didattica, secondo quanto previsto dal regolamento sull'autonomia, e messa in grado di esprimere una più forte soggettività.

L'AGE reputa che «la formazione iniziale e ricorrente dei docenti vada ulteriormente rivista ed aggiornata». In particolare, l'Associazione insiste affinché «si prevedano nei programmi specifiche discipline per preparare i docenti ad un'interazione positiva ed efficace con le famiglie. A questo fine stiamo realizzando un progetto europeo in collaborazione con facoltà universitarie italiane, francesi ed irlandesi».

La FILINS reputa necessaria una maggiore «specificità dei corsi universitari in relazione ai vari ambiti di attività professionale, con ampio spazio per la dimensione europea della formazione».

PRISMA avanza due idee: la selezione dei docenti deve passare attraverso le università; contro il modello adottato dalla riforma universitaria, il 4 + 1, laurea più anno di carattere prevalentemente pedagogico-metodologico, deve diventare la nuova formula della formazione iniziale.

Lo CNADSI giudica la Raccomandazione «non molto chiara. Non si comprende in particolare che cosa si intenda per 'linee di formazione iniziale' e se per 'cicli scolastici' si intenda 'gradi' di scuola o altro». In ogni caso, lo CNADSI ribadisce il concetto «che gli insegnanti vadano preparati ed esaminati concorsualmente in relazione specifica ai loro compiti professionali, escludendo nel modo più assoluto abilitazioni o classi di concorso valide 'per tutte le stagioni', vale a dire per diversi gradi scolastici, o, nell'ambito dello stesso grado, per tipologie curriculari distinte che richiedano perciò specifiche competenze. Ad esempio, prendendo come riferimento le attuali distinzioni, non è la stessa cosa insegnare italiano nella scuola media o in una classe di ginnasio-liceo classico; non è la stessa cosa insegnare matematica in un Istituto Professionale o in un liceo scientifico».

Per «Tuttoscuola» la formazione iniziale dei docenti deve certamente tener conto dell'assetto istituzionale e ordinamentale dell'offerta di istruzione e formazione che si andrà configurando, ma anche delle esigenze della formazione continua e permanente (*life-long learning*), e delle prospettive aperte dall'*e-learning*, che modificano profondamente il ruolo dell'insegnante, facendogli assumere nuovi compiti, anche in rapporto ad una utenza che sarà sempre più complessa e differenziata rispetto a quella tradizionale. «Tracciata la linea di riforma del nuovo sistema di istruzione e di formazione occorre dunque investire sulla formazione iniziale degli insegnanti, superando l'attuale situazione figlia di una storia di ordinamenti scolastici separati. La riforma del 3 + 2 può consentire di investire in termini di formazione iniziale di base per tutti i docenti e di successiva specializzazione per gli ambiti di intervento. Una formazione iniziale a triennio comune può favorire nella nuova scuola di base la realizzazione dell'unica funzione docente e fors'anche, con gradualità e flessibilità, il raggiungimento del ruolo unico».

Per la rivista «Rassegna dell'Istruzione» la «semplice» individuazione di ambiti conoscitivi *standard* (disciplinari/pedagogico-didattici/di organizzazione curricolare/di gestione della classe) non è sufficiente per porre le basi di una efficace formazione iniziale. È necessario, invece, «approfondire l'analisi allo scopo di individuare non solo le categorie conoscitive che compongono il bagaglio culturale e professionale dell'insegnante, ma per evidenziare anche le 'fonti' da cui esse vengono ricavate e le modalità di interazione che si sviluppano nell'esercizio della quotidiana pratica didattica. Un punto al riguardo appare meritevole di attenzione. Quello di inserire in tale itinerario formativo uno spazio adeguato a quell'insieme di criteri e comportamenti che fondano le scelte didattiche degli insegnanti più preparati. Raccogliere quindi queste conoscenze, per lo più di tipo 'pratico', derivate dall'esperienza, per costituire una vera e propria letteratura capace di evidenziare regolarità, principi, casi emblematici. Una ve-

ra e propria 'storia della pratica' che, come avviene in altri ambiti disciplinari (dall'architettura alla giurisprudenza, alla medicina) possa rappresentare un oggetto di riflessione e di studio a tutti gli effetti».

«Orientamenti Pedagogici» propone una formazione iniziale degli insegnanti e dei formatori che abbia articolazioni e specificazioni interne ai cicli di istruzione e che preveda fin dall'inizio la possibilità di transitare nei diversi cicli scolastici, mediante studi integrativi, riconversioni, rientri in formazione (magari maturando periodi sabba-tici o di aggiornamento concertati e stipendiati). La specificità della formazione docente chiede, inoltre, secondo questa rivista, non solo di collegare formazione iniziale e formazione continua, ma anche di caratterizzare già la formazione iniziale nel senso di una virtuosa congiunzione di teoria e pratica, di saperi frutto di esperienza e di saperi scientifici, «curvati» pedagogicamente e didatticamente già nel loro apprendimento universitario, di disciplinarità e di aperture interdisciplinari e globalmente culturali, di metodologie e di «ragioni» ispirative in una prospettiva di «apprendere ad apprendere» che sembra essere la caratteristica di ogni educazione minimamente attenta alla contemporaneità storica ed esistenziale.

Dissonante la posizione di «EDAV (Educazione Audiovisiva)». A suo avviso, la formazione didattica e comunicativa va affrontata non all'università, bensì in corsi metodologici pratici da realizzarsi anche con periodi di vero e proprio insegnamento a fianco di insegnanti di provata capacità didattica.

5. Sulle SSIS

La CRUI difende le scuole di specializzazione e allo stesso tempo la convinzione di una formazione iniziale dei docenti di durata non inferiore ai 5 anni ma non superiore ai 6, trovando «il giusto raccordo tra formazione disciplinare e formazione professionalizzante nell'ambito della nuova architettura universitaria». Valuta inoltre positivamente l'esperienza degli insegnanti supervisor del tirocinio coinvolti nelle SSIS.

Anche per l'APEF si tratta di mantenere e valorizzare le SSIS. Secondo Clotilde Pontecorvo, della SSIS Lazio, non si tratta di «prevedere linee di formazione iniziale degli insegnanti», in quanto esse sono non solo previste ma in parte (scuola secondaria) già attuate nella scuola di specializzazione. Eventualmente si tratta piuttosto di «valutare» le scuole e di produrre cambiamenti conseguenti. Un punto tuttavia importante riguarda il raccordo tra le nuove lauree universitarie e la scuola. Per la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria (tanto secondaria di I grado quanto secondaria superiore) e forse anche per quelli della primaria, riteniamo che siano sufficienti 300 crediti. In concreto, si tratta di una laurea disciplinare (3 anni), seguita dalla scuola di specializzazione (2 anni). L'accesso alla scuola dovrebbe avvenire, di norma, dopo la laurea triennale. Si possono tuttavia richiedere crediti aggiuntivi specifici per le abilitazioni multiple tipo «matematica e fisica» o «italiano, latino e greco». Sono necessarie integrazioni dopo la laurea e prima della SSIS, solo se le SSIS ritengono che i crediti conseguiti durante la laurea non siano sufficienti per la classe di abilitazione (magari composita) a cui si aspira. A questa linea si ispirano altri interventi di docenti e direttori delle SSIS esistenti. In questo contesto va anche segnalata la rivendicazione del ruolo positivo della SSIS avanzata dai supervisor per il tirocinio, che distaccati a metà servizio dalla scuola per seguire gli specializzandi osservano che la loro esperienza arricchisce sia l'università sia la scuola.

Secondo l'Associazione Dirigenti di Scuole Autonome e Libere (DISAL) le scuole di specializzazione per l'insegnamento sono state una attuazione rovinosa di un

principio giusto. Se è chiaramente necessario completare la formazione culturale universitaria con una formazione psico-pedagogica e con un solido tirocinio, «è assurdo invece (come tutte le scuole universitarie hanno fatto) perpetuare insegnamenti delle discipline già seguiti, caricare di una massa oraria enorme il vario didatticismo, imporre un balzello dai due ai quattro milioni l'anno alla preparazione ad una professione già abbondantemente in altri modi scoraggiata, ridurre il tirocinio ad un incidente di percorso, solo per elencare gli aspetti più deleteri». Per la DISAL occorre ridurre la specializzazione ad un solo anno universitario organizzato in collaborazione con le associazioni professionali dei docenti e prevedere un altro anno di forte tirocinio guidato dentro una singola scuola, già in una qualche forma riconosciuto sul piano contrattuale e con una selezione finale dove a prevalere non sia il giudizio dell'università ma, pur con essa, dell'ambito di tirocinio. In tal modo si andrebbe anche verso una piena valorizzazione della professione docente, dove i docenti già in servizio sono coinvolti e cointeressati ad una vera qualificazione della preparazione all'esercizio della professione.

ANNALI 2001
XLVII ANNO DI PUBBLICAZIONE
DELL'ISTRUZIONE N° 1/2
1/2

**ORGANIZZAZIONE
e FUNZIONAMENTO
della SCUOLA:
quanto la conoscono
e che cosa ne pensano
i protagonisti**

VITTORIA BURATTA
(Direttore Centrale ISTAT)

LINDA LAURA SABBADINI
(Direttore Centrale ISTAT)

L'Istituto Nazionale di Statistica e il Ministero dell'Istruzione hanno siglato da qualche anno un accordo quadro, in base al quale le due istituzioni, di comune intesa, definiscono l'assetto dei sistemi informativi statistici sul mondo della scuola e dell'università e la conduzione di specifiche rilevazioni. All'interno di questo accordo di riferimento si colloca l'indagine sulla scuola e gli ordinamenti scolastici, di cui si presentano, in questo rapporto, i primi risultati e che ha riguardato una grande varietà di aspetti, dal rapporto con la scuola, agli ordinamenti scolastici, ai bisogni formativi, agli assetti organizzativi.

Essa si è svolta tramite intervista telefonica su tre campioni di 3.445 docenti, dalle materne alle superiori, di 1.791 studenti delle superiori, di 2.223 madri e 1.848 padri per un totale di 4.071 genitori.

La rilevazione è stata accolta con entusiasmo e motivazione da tutti i soggetti interessati. Poche persone hanno rifiutato di collaborare: il 3,4% degli studenti, il 3,7% dei docenti e il 10,2% dei genitori.

Il questionario è stato progettato dall'ISTAT insieme al prof. Giuseppe Bertagna, presidente del Gruppo di lavoro per la revisione della L. 30/2000.

La presentazione dei primi risultati della ricerca riguarda i principali argomenti esplorati. Ogni paragrafo analizza i risultati di una o più tabelle inserite, in successione, alla fine di ciascun capitolo. Al termine del rapporto è riportata una nota metodologica che illustra le caratteristiche delle rilevazioni campionarie effettuate (con inclusi gli indicatori di qualità della rilevazione) e fornisce l'indicazione di come calcolare gli intervalli delle stime campionarie riportate nelle tabelle.

Capitolo I

STUDENTI, GENITORI *e* INSEGNANTI *di* FRONTE *alla* SCUOLA

1. UN VOTO SULLA QUALITÀ DELL'ISTRUZIONE

Per analizzare gli atteggiamenti e le posizioni maturate nei confronti del sistema scolastico italiano è stato preso in considerazione, tra l'altro, il grado di soddisfazione di docenti, genitori e studenti, cioè di chi a scuola lavora, partecipa, studia.

Ad essi è stato chiesto come valutano, in una scala da 1 a 10, la qualità dell'istruzione nell'istituto dove rispettivamente insegnano, studiano i figli, seguono le lezioni. Tutti hanno concordato nel dare un buon voto alla scuola. Il punteggio medio è stato di 7,5. Dunque ben oltre la «sufficienza».

Su questo aspetto tra genitori e docenti sembra esserci un forte accordo. Entrambi hanno attribuito il punteggio più alto alla scuola materna (7,9 da parte dei docenti e 8 da parte dei genitori) e punteggi decrescenti all'aumentare dell'ordine di scuola (7,8 per i docenti e 7,7 per i genitori alle scuole elementari, 7,4 per entrambi alle scuole medie). Per le scuole superiori il quadro è più articolato. I licei e gli istituti tecnici hanno avuto il gradimento più alto di docenti, genitori e studenti, mentre gli istituti professionali il più basso (7,1 per gli studenti, 6,7 per i genitori e 6,5 per i docenti).

Con i docenti è stato ampliato il campo di osservazione esaminando, oltre alla qualità dell'istruzione nel loro istituto, anche quella svolta nello stesso tipo di scuola e nel Paese in generale. I punteggi medi attribuiti sono rispettivamente pari a 7,49, 7,15 e 6,53. Appare dunque evidente che il proprio contesto professionale viene visto come il più funzionale ed efficace, tale da meritare anche giudizi di eccellenza, e che passando via via ad ambiti più generali e distanti il giudizio diviene meno brillante e più tiepido.

Una quota minoritaria di insegnanti dà sull'istituzione un giudizio esplicito di insufficienza nel 6%, 9,2% e 16% dei casi rispettivamente per il proprio istituto, per il complesso degli istituti dello stesso tipo e per il complesso dell'istruzione impartita nel Paese.

2. LA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI

Complessivamente i genitori hanno una buona opinione della scuola frequentata dai loro figli. In media il 53,2% dà un giudizio buono/ottimo sulla qualità dell'istruzione.

ne impartita nell'istituto dei figli e una quota del 32,9% la giudica sufficiente/più che sufficiente. Coloro che la giudicano esplicitamente negativa sono circa l'8%.

Della scuola dei figli in riferimento alle specifiche attività svolte dagli studenti si parla spesso nelle famiglie (73,4%). Un quarto delle famiglie ne parla solo qualche volta e il 2,3% non affronta mai l'argomento.

Più bassa è invece l'attenzione e la discussione in famiglia sui problemi della scuola in generale. Ne discutono spesso il 49,1% dei genitori e solo qualche volta il 38,9%. L'attenzione è maggiore (54,8%) nel caso in cui i figli siano iscritti alle scuole superiori. Non sembrano evidenziarsi in questo caso particolari differenze territoriali.

Emerge una particolare rilevanza del ruolo della madre nel rapporto con la scuola; è lei che accompagna tutto il percorso scolastico dei figli e aiuta nello studio a casa soprattutto i ragazzi delle scuole elementari e medie.

In particolare, i rapporti con gli insegnanti sono curati prevalentemente dalla madre (70,8%); quando i figli vanno alle superiori la partecipazione del padre cresce sia da solo (15,7%) sia insieme alla madre (24,4%). È interessante notare che il massimo della partecipazione maschile si osserva nella scuola materna (23,8%), ma sempre insieme alla madre.

Per quanto riguarda lo svolgimento dei compiti, il 26,7% dei genitori dichiara che il figlio alle elementari fa i compiti da solo, il 2% con amici, il 62,9% con la madre, il 15,6% con il padre, il 4,2% con altre persone non retribuite e il 2,9% con persone retribuite.

Al crescere del grado di scuola aumenta il numero di studenti che studiano da soli (69,5% alla media e 90,2% alle superiori). Rimane importante il ruolo della madre con figli alla scuola media (19%), mentre è sempre più marginale quello del padre (6,1% alla media e 0,7% alle superiori). Poco diffuso anche alle superiori lo studio con compagni di scuola, che si attesta al 3,8%.

3. IL PUNTO DI VISTA DEGLI STUDENTI

Gli studenti, come si è visto, danno tutto sommato un buon voto, una sufficienza piena, alla propria scuola. Il buon giudizio degli studenti si articola quando si affrontano con loro altri aspetti del rapporto con la scuola.

Il 79% dei ragazzi, se potesse rifare la scelta oggi, si iscriverebbe nuovamente alla stessa scuola; il 18,5% farebbe, invece, una scelta diversa.

Contrariamente a quanto riportato dai docenti che, come vedremo, nella grande maggioranza individuano nel rapporto con i ragazzi la «ragion d'essere» della professione dell'insegnante e il fattore di gran lunga più positivo del loro lavoro, soltanto il 20,6% dei ragazzi giudica molto positivo il rapporto con i docenti, mentre il 63,1% si dice abbastanza soddisfatto e il 16,3% si ritiene apertamente insoddisfatto.

Sotto il profilo didattico oltre un quarto degli studenti (26,4%) si dichiara molto soddisfatto dei contenuti dello studio, un po' meno (18,9%) dei metodi di insegnamento.

L'aspetto di gran lunga più apprezzato dagli studenti è il rapporto con i compagni, che giudicano del tutto soddisfacente nel 58,1% dei casi. La componente di socialità tra i ragazzi ha dunque un ruolo molto importante nel costruire un atteggiamento positivo verso la scuola.

Al contrario, l'elemento che pesa più in negativo nei giudizi è l'inadeguatezza delle strutture scolastiche, sulle quali la maggioranza degli studenti (54,2%) si dice poco o per niente soddisfatta. I più critici verso la situazione delle strutture scolastiche sono gli studenti degli istituti professionali e quelli che vivono al Sud.

In sintesi, gli studenti descrivono un quadro del loro rapporto con la scuola non particolarmente caratterizzato da elementi di eccellenza né di forte disagio, ma contrassegnato da un atteggiamento generalmente equilibrato, più critico verso la componente didattica e strutturale e più positivo verso la componente relazionale.

4. IL PUNTO DI VISTA DEI DOCENTI

I docenti rappresentano il soggetto strategico attorno al quale ruota il sistema scolastico, sia perché determinano la qualità dell'istruzione e l'immagine che arriva agli utenti, sia perché contribuiscono dall'interno al cambiamento e alla capacità di adeguarsi alle nuove esigenze. Di conseguenza la posizione dei docenti sulla scuola, sulle motivazioni del lavoro e sugli elementi di insoddisfazione contribuisce a far comprendere con maggiore chiarezza lo stato e le prospettive future del sistema scolastico.

I docenti, come si è visto, danno un giudizio piuttosto buono sulla scuola, che diventa più spiccatamente positivo quando si passa dal generale (la scuola italiana) al particolare (l'istituto in cui insegnano). L'ambiente in cui lavorano e la propria attività sono visti con molto favore.

Una parte rilevante dei docenti (40,6%) si dichiara abbastanza soddisfatta del proprio lavoro, ma una parte ancora più ampia (48,4%) si dice molto soddisfatta. Questo gruppo di «appassionati» è in rapporto inverso con l'ordine di scuola. Si passa dal 65,9% degli insegnanti delle scuole materne al 53,6% di quelli delle elementari al 42,6% delle scuole medie e al 40% delle superiori. Sembra dunque che gli insegnanti a contatto con i bambini più piccoli affrontino questa professione con una migliore disposizione.

In complesso, oltre l'89% dei docenti esprime perciò un buon grado di soddisfazione sulla propria professione. Tra le donne la soddisfazione è un po' più elevata che tra gli uomini (90,8% contro 81,5%) mentre a livello territoriale la situazione è piuttosto omogenea.

A conferma di quanto appena detto, il 78,3% dei docenti afferma che, potendo ricominciare, sceglierebbe di nuovo lo stesso lavoro, soltanto il 16,3% effettuerebbe un altro tipo di scelta e il 5,4% è incerto.

Sono molteplici gli aspetti del lavoro apprezzati dagli insegnanti. Tra tutti spicca in maniera molto netta il rapporto con gli studenti, segnalato dall'87,8%. Seguono la passione per l'insegnamento (23,2%), la possibilità di mettere nel lavoro la creatività (10%), il rapporto con i colleghi (8,2%). Tutti gli aspetti più positivi sono quindi di tipo relazionale o legati alla natura comunicativa di questa professione.

I motivi di insoddisfazione, viceversa, sono più frammentati ed equidistribuiti. Non ci sono elementi fortemente negativi vissuti come tali dalla maggioranza dei docenti. Tra i più segnalati compaiono l'eccesso di burocratizzazione (23,1%) e l'inadeguatezza della retribuzione (18,7%), la mancanza di strutture adeguate (16,3%), le difficoltà organizzative (15,1%), la scarsa considerazione per il ruolo dell'insegnante (11,7%) e i problemi relazionali con i colleghi (10%). Come si può osservare, l'inadeguatezza delle strutture è l'unico motivo di insoddisfazione che accomuna docenti e studenti.

Le critiche verso l'eccesso di burocratizzazione nel lavoro diminuiscono progressivamente passando dal Nord (31,2%) al Centro (28,3%), al Sud (16,7%). Viceversa i docenti del Meridione lamentano più spesso l'inadeguatezza delle strutture scolastiche (33,2% rispetto a 21,8% nel Nord) e il poco interesse verso la scuola dimostrato dagli studenti (11,3% rispetto a 4,7% nel Nord).

4.1. Il ruolo cruciale dell'aggiornamento professionale

L'atteggiamento molto positivo dei docenti rispetto al lavoro si riflette anche in una forte considerazione verso i momenti di formazione. Il 69% degli insegnanti è convinto che i corsi di aggiornamento siano utili o addirittura molto utili.

Dal punto di vista professionale, la grande maggioranza dei docenti ritiene piuttosto adeguata la preparazione ricevuta in termini di contenuti della specifica disciplina (70,7%); all'opposto, meno della metà di loro giudica adeguata la preparazione avuta rispetto alla didattica (41,4%). È questa situazione a portare la maggioranza dei docenti (54,6%) a proporre di inserire proprio la didattica tra le materie sulle quali è utile sviluppare futuri corsi di aggiornamento.

Da questo quadro territorialmente omogeneo sembrano differenziarsi i docenti della scuola materna. Essi meno degli altri colleghi (60,4%) ritengono soddisfacente la formazione sui contenuti disciplinari, ma sono anche meno critici verso la formazione didattica, giudicata soddisfacente dalla metà dei docenti intervistati. Gli insegnanti delle superiori si distinguono invece per la più elevata soddisfazione sui contenuti disciplinari (84,8%).

La maggioranza degli insegnanti di ruolo ha partecipato nell'ultimo anno a corsi di aggiornamento (58,4%). Tali corsi sono stati seguiti di più al Nord rispetto al Sud del Paese. Nell'arco di un anno il 42% degli insegnanti che hanno frequentato corsi di aggiornamento ne ha fatto uno, il 29,3% due e il 17,5% tre. Il numero di corsi svolti è maggiore per i maestri delle materne.

Guardando al futuro i docenti suggeriscono alcune priorità nei temi da trattare. Al primo posto si colloca la didattica, come dicevamo, con il 54,6%. Merita segnalare che, tra i docenti, i più sensibili a questa necessità sono quelli dei licei (66%) e, all'opposto, quelli che avvertono meno il problema sono quelli delle elementari (43%). Altri importanti temi da trattare nei corsi di aggiornamento sono, nell'ordine, i contenuti di specifiche discipline (30,1%), le nuove tecnologie (22,5%), la psicologia dell'apprendimento e la pedagogia (18,6%), gli aspetti relazionali nel rapporto con i vari soggetti della scuola (15%).

4.2. Quale percorso universitario per i docenti?

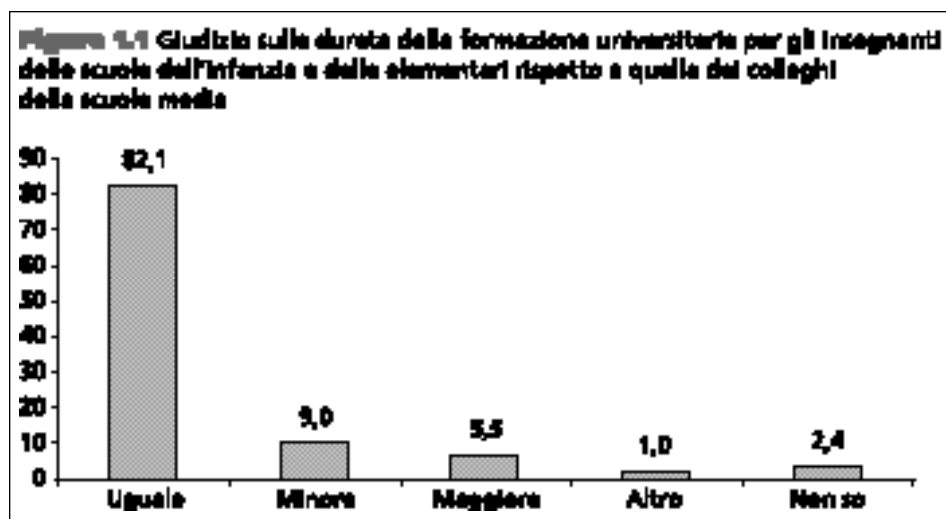
Da quanto documentato appare chiaro che i docenti avvertono prioritariamente il bisogno di aggiornarsi sui metodi di insegnamento e sulle problematiche relative. La centralità di questa componente nella preparazione professionale dell'insegnante potrebbe rendere necessario ridefinire i percorsi di formazione universitaria.

È stato dunque proposto ai docenti di scegliere tra due diversi tipi di percorsi formativi universitari validi per tutti: il primo articolato su una durata complessiva di cinque anni, di cui tre per ottenere una laurea in uno specifico settore disciplinare e gli altri due dedicati alla formazione specifica per l'insegnamento, il secondo articolato ancora su cinque anni a prevalente componente pedagogica con alcuni approfondimenti nel settore prescelto.

Oltre il 55% degli insegnanti ritiene più idoneo un percorso di cinque anni, di cui tre generici e due specificamente rivolti all'insegnamento; il 40,6% dei docenti preferisce, invece, una laurea di cinque anni specifica per l'insegnamento. Pur registrando dunque una quota importante di consensi, la posizione che vede dominante la componente pedagogica non è maggioritaria.

Non si riscontrano differenze di rilievo in merito alle preferenze accordate all'uno o all'altro percorso formativo all'interno del gruppo degli insegnanti, fatta eccezione per il tipo di scuola in cui si insegna. Gli educatori delle scuole materne, infatti, sono

sensibilmente più favorevoli rispetto a tutti gli altri colleghi ad un corso di studio accademico di cinque anni dedicato all'insegnamento.



4.3. Durata uguale o diversa per la carriera universitaria?

Al di là del contenuto del percorso formativo per diventare insegnanti è stato anche sondato il tema della durata comparativa della formazione universitaria per i docenti dei vari ordini di scuola.

I docenti intervistati sulla durata della formazione universitaria dei futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e delle elementari concordano fortemente (82,6%) nel ritenere che tale durata debba essere uguale a quella dei colleghi della scuola secondaria.

Non si evidenziano differenze significative in funzione dell'anzianità di insegnamento, del sesso, della posizione o meno in ruolo. Solamente il tipo di scuola in cui il docente insegna sembra avere una lieve influenza sul tipo di risposta: gli insegnanti delle elementari, infatti, sono ancora più compatti (86,6%) nel sostenere la necessità di una medesima durata per i due tipi di formazione, a fronte del 79,2% dei docenti che insegnano negli istituti professionali.

IN SINTESI

L'atteggiamento di studenti, genitori e docenti è generalmente di apertura nei riguardi della scuola. Tutti e tre i gruppi esprimono un buon livello di soddisfazione e si dimostrano piuttosto coinvolti nelle vicende che li riguardano più da vicino, mentre sono meno attenti a quelle della scuola in generale.

Alcuni elementi critici vengono segnalati da docenti e studenti. In qualche caso i pareri convergono, in altri si differenziano. Gli studenti chiedono un miglioramento dei metodi, dei contenuti didattici e dei rapporti con i propri docenti, ma soprattutto un miglioramento nella dotazione strutturale della scuola (è questo un aspetto particolarmente criticato). D'altro canto, anche gli insegnanti avvertono la necessità di integrazione nella preparazione proprio sul versante della didattica, ma non al punto da preferire l'istituzione di una specifica «facoltà per insegnanti».

Tavola 1.1 Valutazione della qualità dell'istruzione nel proprio istituto

Punteggio medio sulla qualità dell'istruzione del proprio istituto per tipo di scuola	Docenti	Studenti	Genitori
Materne	7,9	-	8,0
Elementari	7,8	-	7,7
Medie	7,4	-	7,4
Professionali	6,5	7,1	6,7
Tecnici	7,1	7,3	7,3
Licei e altro	7,4	7,4	7,2
Totale	7,5	7,3	7,5

Tavola 1.2 Valutazione della qualità dell'istruzione nel proprio istituto, nello stesso tipo di scuola, in generale nel Paese

Punteggio medio sulla qualità dell'istruzione del proprio istituto/ della scuola dello stesso tipo/del Paese in generale	Docenti
Proprio istituto	7,5
Stesso tipo di scuola	7,2
Paese in generale	6,5

Tavola 1.3 Parlare in casa dell'attività scolastica del figlio

Le capita di parlare in casa della specifica attività scolastica di suo figlio/a?	Genitori
Spesso	73,4
Qualche volta	24,3
Mai	2,3
Totale	100,0

Tavola 1.4 Parlare in casa della scuola in generale

Le capita di parlare in casa della scuola in generale?	Genitori
Spesso	49,1
Qualche volta	38,9
Mai	12,0
Totale	100,0

Tavola 1.5 Rapporti dei genitori con gli insegnanti

Chi cura prevalentemente i rapporti con gli insegnanti?	Genitori
Nessuno, non ce ne è bisogno	0,6
Madre	70,8
Padre	8,2
Entrambi i genitori	20,4
Totale	100,0

Tavola 1.6 Con chi fanno i compiti gli studenti

Con chi fa i compiti suo figlio? (possibili più risposte)	Genitori
Da solo/a	50,4
Con gli amici e/o compagni	2,8
Con la madre	25,7
Con il padre	6,9
Con l'aiuto di persone non retribuite	3,2
Con l'aiuto di persone retribuite	1,3
Non fa i compiti-Scuola materna	17,2
Totale	107,5

Tavola 1.7 Soddisfazione degli studenti sul rapporto con i docenti, i contenuti dello studio, il rapporto con i compagni, le strutture scolastiche

Sei soddisfatto rispetto a:	Rapporto con i docenti	Contenuti dello studio	Rapporto con i compagni	Strutture scolastiche
Molto	20,6	26,4	58,1	19,2
Abbastanza	63,1	59,3	35,2	26,6
Poco	13,2	13,1	5,4	35,9
Per niente	3,1	1,2	1,3	18,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola 1.8 Soddisfazione dei docenti per il proprio lavoro

Lei è soddisfatto del suo lavoro?	Docenti
Molto	48,4
Abbastanza	40,6
Poco	9,4
Per niente	1,6
Totale	100,0

Tavola 1.9 La scelta del lavoro di insegnante

Se potesse tornare indietro, sceglierebbe sempre questo lavoro?	Docenti
Sì	78,3
No	16,3
Non so	5,4
Totale	100,0

Tavola 1.10 Motivi di soddisfazione del lavoro di docente

Quali aspetti del suo lavoro le piacciono? (possibili più risposte)	Docenti
Il rapporto con gli studenti	88,0
La passione per l'insegnamento	23,4
La creatività che si può mettere	10,0
Il rapporto con i colleghi	7,9
Altri motivi	17,7

Tavola 1.11 Motivi di insoddisfazione nel lavoro di docente

Quali sono i motivi di insoddisfazione del suo lavoro? (possibili più risposte)	Docenti
Eccesso di burocrazia	23,9
Guadagno troppo poco	18,7
Mancanza o inadeguatezza delle strutture	16,3
Difficoltà organizzative	15,1
Scarsa considerazione finale	11,7
Problemi con i colleghi	10,0
Scarso interesse da parte dei ragazzi	8,3
Scarsa partecipazione dei genitori	7,0
Altri motivi	15,1
Non sa	12,2

Tavola 1.12 Partecipazione ai corsi di aggiornamento da parte dei docenti

Lei ha partecipato a corsi di aggiornamento nell'ultimo anno? (solo docenti di ruolo)	Docenti
Sì	58,4
No	41,6
Totale	100,0

Tavola 1.13 Numero di corsi di aggiornamento frequentati dai docenti

A quanti corsi di aggiornamento ha partecipato?	Docenti
1	42,0
2	29,3
3	17,5
4 o più	11,2
Totale	100,0

Tavola 1.14 Temi per i corsi di aggiornamento futuri proposti dai docenti

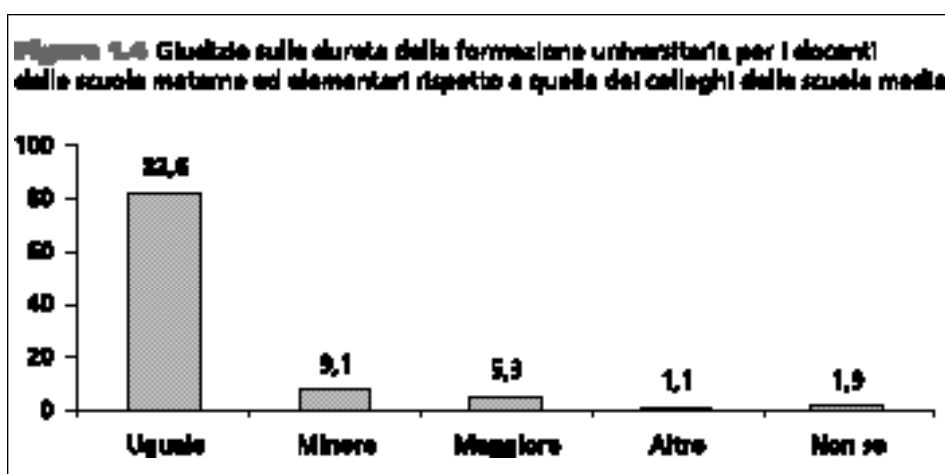
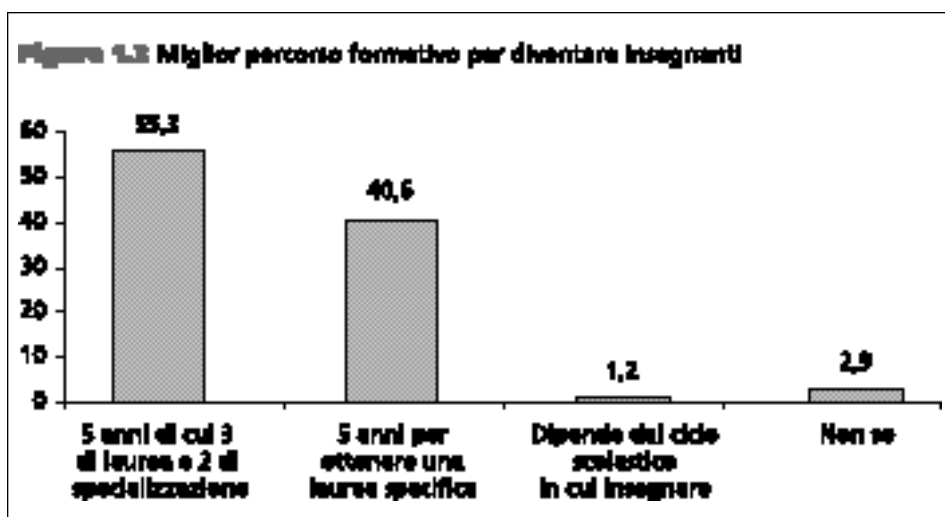
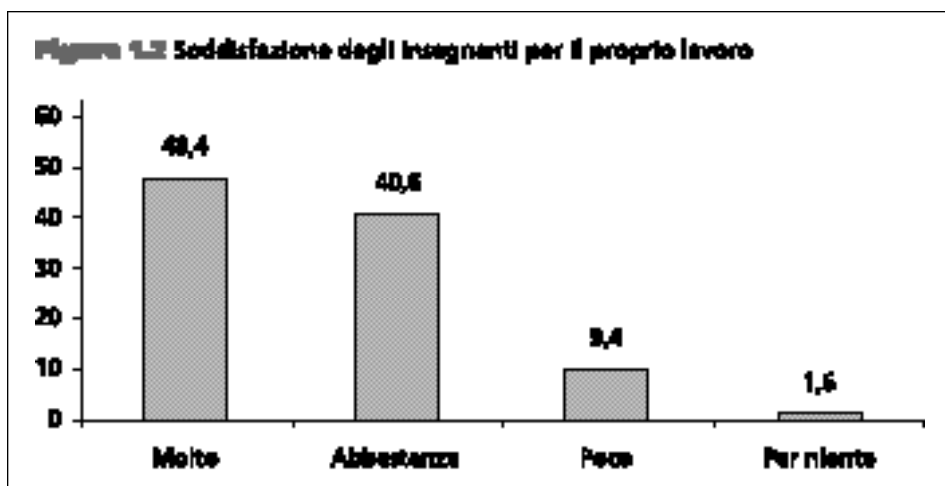
Su quali temi pensa sia più utile sviluppare futuri corsi di aggiornamento per insegnamento (possibili più risposte)	Docenti
Didattica	54,6
Contenuti di specifiche discipline	30,1
Nuove tecnologie, Internet e multimedialità	22,5
Psicologia dell'apprendimento o pedagogia	18,6
Aspetti relazionali, rapporti tra docenti, studenti	15,0
Autonomia, organizzazione e aspetti normativi	9,0
Altri temi	13,0
Non sa	1,2

Tavola 1.15 Il miglior percorso formativo per diventare insegnanti

Per diventare insegnanti, per ogni ordine di scuola, quale dei seguenti percorsi universitari è migliore?	Docenti
5 anni di cui 3 di laurea e 2 di specializzazione	55,3
5 anni per ottenere una laurea specifica	40,6
Dipende dal ciclo scolastico in cui insegnare	1,2
Non so	2,9
Totale	100,0

Tavola 1.16 La durata della formazione universitaria dei docenti delle scuole materne e delle scuole elementari

Secondo lei, i futuri docenti della scuola dell'infanzia e della scuola elementare devono avere una formazione universitaria di durata uguale, minore o maggiore rispetto a quella dei colleghi della scuola media?	Docenti
Uguale	82,6
Minore	9,1
Maggiore	5,3
Altro	1,1
Non so	1,9
Totale	100,0



Capitolo II

QUANTO SI SA *dei* CAMBIAMENTI NORMATIVI *e di* COME FUNZIONA *la* SCUOLA

1. LE DIFFICOLTÀ DI TENERSI AGGIORNATI

È stata fissata una nuova soglia per l'obbligo scolastico, introdotto l'obbligo formativo, istituito il debito e il credito formativo. Sono questi alcuni dei recenti provvedimenti che hanno cambiato le modalità di funzionamento della scuola.

Nell'ambito dell'indagine si è cercato di approfondire quale fosse il grado di consapevolezza nei confronti di questi nuovi meccanismi.

I cambiamenti normativi che riguardano il sistema scolastico non vengono seguiti in modo assiduo dagli intervistati (poco più del 50% dichiara di tenersi informato). Sono i docenti a mostrarsi più aggiornati sui cambiamenti in corso che riguardano la scuola (76,6%); seguono i genitori (57,4%) e infine gli studenti (45,1%), che nella maggioranza dei casi si considerano disinformati. La percentuale di persone che riescono a tenersi molto aggiornate è bassa: 18,6% per i docenti, 8,2% per i genitori e 7,5% per gli studenti. Non emergono particolari differenze secondo il tipo di scuola per studenti e genitori, mentre tra i docenti quelli delle superiori si ritengono più al corrente delle novità rispetto a quelli delle scuole materne.

Anche il punto di vista territoriale non consente di evidenziare delle disomogeneità. Soltanto gli studenti dell'Italia Centrale sembrano essere più informati degli altri.

L'analisi puntuale delle risposte sulla conoscenza dei diversi provvedimenti, in realtà, mette in luce una carenza informativa di più ampio raggio sia per gli studenti sia per i genitori, che investe, però, anche un segmento numeroso di docenti. Si tratta di una carenza attribuibile a problemi di comunicazione dei provvedimenti messi in atto, che causa un elevato livello di confusione.

2. OBBLIGO SCOLASTICO E OBBLIGO FORMATIVO: UNA GRANDE CONFUSIONE

Le risposte sull'età dell'obbligo scolastico sono un esempio della confusione esistente. Ha risposto correttamente (15 anni) appena il 30,8% dei docenti, il 24,6% degli studenti e il 17,5% dei genitori. Sono più informati i docenti delle scuole medie

(43%) e delle superiori (40,7%), mentre gli insegnanti delle materne e delle elementari si collocano intorno al 16%.

In realtà il messaggio percepito da insegnanti, studenti e genitori è che l'obbligo è stato elevato a 16 anni. In tutti e tre i casi infatti le risposte più frequenti si collocano su questa modalità.

Una quota non secondaria dei genitori (24,7%) risponde anche 14 anni; tra i docenti questa quota si attesta a livelli più bassi.

Il 6% dei docenti e dei genitori e il 7% degli studenti indica i 18 anni come età dell'obbligo scolastico. Le differenze territoriali sono particolarmente accentuate; per tutti e tre i soggetti la percentuale che ha dichiarato 15 anni si abbassa spostandosi dal Nord al Centro e al Sud. Per i docenti si passa dal 40,9% del Nord al 22,7% del Sud, per gli studenti dal 32,6% del Nord al 18,9% del Sud, per i genitori dal 21,9% del Nord al 15% del Sud. Il Sud è la zona in cui maggiormente viene dichiarata come età limite quella di 16 anni.

La confusione si evidenzia anche nel caso dell'obbligo formativo. Indica correttamente l'età il 36,2% dei docenti, il 21% dei genitori e il 14,3% degli studenti. La percentuale di coloro che non sanno rispondere riguarda un quinto degli insegnanti, il 43% dei genitori e più della metà degli studenti (55,3%). Tra i docenti i più indecisi sono gli insegnanti delle materne (30,3%), seguiti da quelli delle elementari (24,5%), mentre tra i genitori e gli studenti non si osservano differenze in base al tipo di scuola. Le differenze territoriali sono più accentuate tra i genitori: quelli del Sud rispondono correttamente nel 24,4% dei casi e quelli del Nord nel 17,6%.

È interessante notare che i docenti e i genitori conoscono meglio l'obbligo formativo che l'obbligo scolastico.

Infine, a conferma della situazione di forte confusione, merita segnalare che ha risposto correttamente ad entrambe le domande (sull'obbligo scolastico e formativo) solamente il 13,5% dei docenti, il 4,4% dei genitori e il 3,2% degli studenti.

3. DEBITO E CREDITO FORMATIVO: UNA SCARSA CONOSCENZA

L'indagine rileva una grande difficoltà a rispondere correttamente alle domande sul debito e credito formativo incontrata da tutti i gruppi. Conosce bene il credito formativo la metà dei docenti e degli studenti e solo il 21,8% dei genitori. Alle domande sul debito formativo invece risponde correttamente solo il 9,3% dei genitori, il 24,1% degli studenti e il 30,2% dei docenti. A tutte le domande sul credito e debito formativo riesce a dare una risposta esatta il 5,3% dei genitori, il 18,6% dei docenti e il 18,4% degli studenti.

Sul credito formativo sono molto elevate le differenze per tipo di scuola mentre non emergono quelle territoriali. Hanno una conoscenza corretta del credito formativo il 34,2% dei docenti delle materne, il 43% delle elementari, il 53% delle medie e il 62,1% delle superiori. Analogamente succede per i genitori. Sono quelli che hanno un figlio al liceo (49%) e al tecnico (30%) che rispondono più correttamente, anche perché direttamente interessati, mentre sono i genitori dei bambini delle materne e delle elementari i meno informati (13%).

Nel caso del debito formativo invece la conoscenza varia fortemente a livello territoriale: è sempre maggiore nel Centro-Nord rispetto al Sud. I genitori del Nord più di quelli del Sud conoscono il debito formativo (12,4% contro 6%) e così anche gli

studenti (31,1% contro il 15,9%). La differenza tra i docenti è tra il 36% del Nord e il 22,5% del Sud.

Le domande poste sul debito formativo erano tre. Quella a cui hanno risposto correttamente il 94,7% dei docenti, l'81,8% degli studenti e il 59,1% dei genitori era relativa alla domanda sul grado di scuola (le superiori) in cui è vigente il debito formativo. Il maggior numero di «non so» è fornito dai genitori (34,6%) e dagli studenti (16,8%).

Dichiarano correttamente che il debito formativo è il riconoscimento di una preparazione insufficiente in alcune materie senza per questo essere bocciati il 53,3% dei docenti, il 50,3% degli studenti e solo il 29,1% dei genitori. I genitori infatti sbagliano perché rispondono più frequentemente che il debito formativo deve essere recuperato entro la fine dell'anno scolastico (36%), risposta fornita anche dal 30% degli studenti e dal 23,6% dei docenti. Il 14,6% dei genitori e il 18% di studenti e docenti pensa inoltre che il debito formativo significhi essere promossi con riserva. Solo un quarto dei genitori e poco più del 45% di insegnanti e studenti sanno che non è obbligatorio recuperare i debiti formativi per accedere alla classe successiva.

Una grande confusione regna su queste materie nel mondo della scuola che pur nelle differenze è trasversale ai vari ordini e attraversa tutte le zone del Paese.

4. LA SCUOLA MATERNA: FACOLTATIVA O OBBLIGATORIA?

Un quarto dei docenti pensa che la scuola materna sia obbligatoria e così anche un terzo dei genitori e la metà degli studenti.

I meno informati sono gli studenti degli istituti professionali (54,8%), i docenti delle medie (31,8%), i genitori che hanno figli alle medie (36,8%) e al professionale (40,8%); da un punto di vista territoriale le risposte non corrette riguardano di più il Sud, sia tra i genitori (45,2%), sia tra i docenti (35,4%) e gli studenti (58,8%).

5. ANCORA DUBBI SUL TITOLO DI STUDIO RICHIESTO PER INSEGNARE NEI VARI TIPI DI SCUOLA

Mentre la quasi totalità dei docenti sa che il titolo di studio necessario per diventare docente della scuola media inferiore e superiore è la laurea, ciò non accade rispetto al titolo necessario per diventare insegnante della materna o delle elementari: solo il 29,8% dei docenti ritiene necessaria la laurea per insegnare alla scuola materna e il 55,2% per l'insegnamento alle elementari. Quasi la metà dei docenti pensa infatti che sia ancora sufficiente il diploma superiore nel caso della materna. Peggiora la situazione di studenti e genitori: solo un quarto degli studenti e un quinto dei genitori sa che occorre la laurea per diventare insegnanti delle materne e il 47,8% degli studenti e il 39,9% dei genitori sa che questo titolo è necessario per insegnare nella scuola elementare.

Studenti e genitori conoscono meglio i requisiti dei docenti delle medie e delle superiori anche se continua ad emergere un quinto dei genitori e quasi un terzo degli studenti che sbaglia per le medie o non sa rispondere e un quinto di ambedue i gruppi che sbaglia sulle superiori o non sa rispondere.

I docenti sono certamente più informati della loro situazione specifica, ma non va comunque trascurato il 55,5% dei docenti delle materne, il 51,3% di quelli delle ele-

mentari, il 3,9% di quelli delle medie e il 4,2% di quelli delle superiori (il 2,9% del professionale, il 4% del tecnico e il 5,2% del liceo) che sbagliano la risposta, anche in relazione all'ordine di scuola in cui insegnano. La non conoscenza tra i docenti attraversa analogamente le varie zone del Paese e così anche per i genitori e gli studenti.

IN SINTESI

La conoscenza dei recenti provvedimenti normativi è scarsa tra i protagonisti della scuola. Pur considerando le dovute differenze tra docenti ed altri soggetti, la confusione e l'incertezza sono dominanti; in molti casi anche tra gli stessi docenti si evidenzia una difficoltà ad orientarsi rispetto al proprio ordine di scuola. Non sempre però vi è una consapevolezza di tale difficoltà.

Tavola 2.1 Aggiornamento sui cambiamenti normativi che riguardano il mondo della scuola

Quanto riesce a tenersi aggiornato sui cambiamenti normativi che riguardano il mondo della scuola?	Docenti	Studenti	Genitori
Materne	7,9	-	8,0
Molto	18,6	7,4	8,2
Abbastanza	58,0	37,6	49,1
Poco	21,5	45,6	34,3
Per niente	1,9	9,4	8,4
Totale	100,0	100,0	100,0

Tavola 2.2 Conoscenza dell'età dell'obbligo scolastico

Fino a che età i ragazzi hanno l'obbligo scolastico?	Docenti	Studenti	Genitori
Meno di 13 anni	0,6	0,2	0,9
13 anni	4,6	2,2	8,9
14 anni	17,9	10,7	24,7
15 anni	30,8	24,6	17,5
16 anni	38,6	50,7	34,7
17 anni	0,8	0,6	1,6
18 anni	5,5	7,7	7,0
Più di 18 anni	0,3	0,5	0,5
Non so	0,9	2,8	4,2
Totale	100,0	100,0	100,0
Media	15,3	15,6	15,3

Tavola 2.3 Conoscenza dell'età dell'obbligo formativo

Fino a che età i ragazzi hanno l'obbligo formativo?	Docenti	Studenti	Genitori
Meno di 16 anni	12,4	10,4	8,9
16 anni	25,4	14,8	18,6
17 anni	2,6	1,6	3,2
18 anni	36,2	14,3	21,0
Più di 18 anni	2,1	3,6	5,3
Non so	21,3	55,3	43,0
Totale	100,0	100,0	100,0
Media	16,9	17,0	17,0

Tavola 2.4 Autopercezione della conoscenza di cosa sia un credito formativo

Lei sa cosa sia un credito formativo?	Docenti	Studenti	Genitori
Sì	89,6	81,6	43,2
No	10,4	18,4	56,8
Totale	100,0	100,0	100,0

Tavola 2.5 Contributo del credito formativo alla determinazione dei voti scolastici

Il credito formativo contribuisce alla determinazione dei voti scolastici?	Docenti	Studenti	Genitori
Solo per l'esame finale	50,8	51,6	21,7
Per l'esame e per gli scrutini	31,3	26,6	15,4
Non contribuisce	3,3	2,4	2,9
Non so	14,6	19,5	60,0
Totale	100,0	100,0	100,0

Tavola 2.6 Che cosa si intende per debito formativo

Cosa si intende per debito formativo?	Docenti	Studenti	Genitori
Essere promossi con riserva	18,0	18,4	14,6
Preparazione insufficiente senza essere bocciati	53,4	50,3	29,1
Dover recuperare i debiti entro la fine dell'anno	23,6	30,1	36,0
Non so	5,0	1,2	20,3
Totale	100,0	100,0	100,0

Tavola 2.7 Conoscenza dei tipi di scuole in cui si possono assegnare i debiti formativi

Tipi di scuole nei quali si possono assegnare i debiti formativi (possibili più risposte)	Docenti	Studenti	Genitori
Elementari	1,1	1,0	2,7
Medie	6,0	4,3	11,2
Superiori	94,7	81,8	59,1
Non so	4,1	16,8	34,6
Totale	109,5	103,9	107,6

Tavola 2.8 Conoscenza sull'obbligo a recuperare i debiti formativi per accedere alla classe successiva

È obbligatorio recuperare i debiti per poter accedere alla classe successiva?	Docenti	Studenti	Genitori
Sì	42,0	51,3	50,6
No	48,8	45,9	26,6
Non so	9,2	2,8	22,8
Totale	100,0	100,0	100,0

Tavola 2.9 Conoscenza se la scuola dell'infanzia è obbligatoria o facoltativa

La scuola dell'infanzia, ex scuola materna, è attualmente obbligatoria o facoltativa?	Docenti	Studenti	Genitori
Facoltativa	71,3	46,4	61,8
Obbligatoria	25,9	49,8	34,5
Non so	2,8	3,8	3,7
Totale	100,0	100,0	100,0

Tavola 2.10 Conoscenza del titolo di studio necessario per insegnare nella scuola materna

Titolo di studio necessario a chi conclude oggi gli studi e voglia diventare insegnante di scuola materna	Docenti	Studenti	Genitori
Laurea	29,6	26,4	19,2
Diploma universitario	7,8	4,9	7,5
Diploma secondario superiore (4-5 anni)	46,9	48,2	55,5
Diploma/qualifica di scuola secondaria superiore (2-3 anni)	7,2	1,8	2,8
Licenza di scuola media inferiore	0,1	0,3	0,6
Diploma più specializzazione	0,2	0,4	0,4
Non so	8,2	18,0	13,8
Totale	100,0	100,0	100,0

Tavola 2.11 Conoscenza del titolo di studio necessario per insegnare nella scuola elementare

Titolo di studio necessario a chi conclude oggi gli studi e voglia diventare insegnante di scuola elementare	Docenti	Studenti	Genitori
Laurea	55,2	47,8	39,9
Diploma universitario	7,7	6,2	8,7
Diploma secondario superiore (4-5 anni)	33,9	27,4	36,8
Diploma/qualifica di scuola secondaria superiore (2-3 anni)	0,1	1,0	0,5
Licenza di scuola media inferiore	0,3	0,0	0,0
Diploma più specializzazione	0,0	0,0	0,1
Non so	2,8	17,6	14,0
Totale	100,0	100,0	100,0

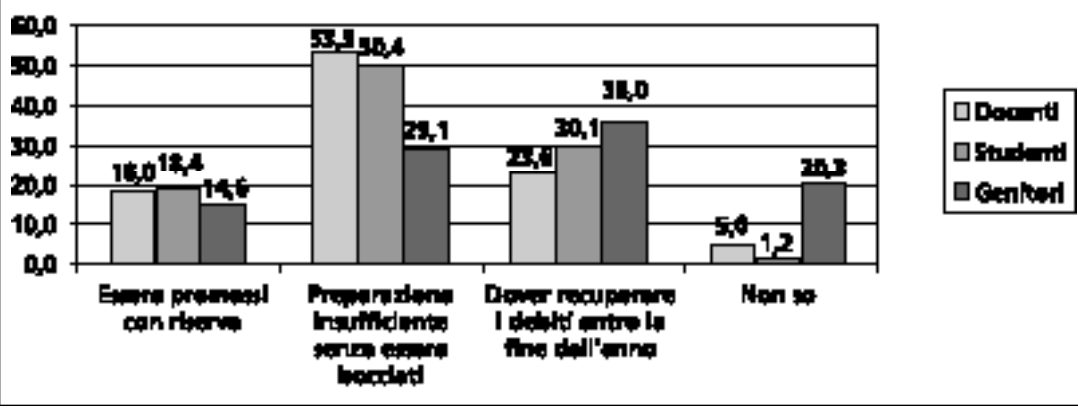
Tavola 2.12 Conoscenza del titolo di studio necessario per insegnare nella scuola media inferiore

Titolo di studio necessario a chi conclude oggi gli studi e voglia diventare insegnante di scuola media inferiore	Docenti	Studenti	Genitori
Laurea	95,3	70,4	74,1
Diploma universitario	1,5	2,1	3,4
Diploma secondario superiore (4-5 anni)	1,6	11,8	8,9
Diploma/qualifica di scuola secondaria superiore (2-3 anni)	0,0	0,4	0,5
Licenza di scuola media inferiore	0,0	0,0	0,0
Diploma più specializzazione	0,0	0,3	0,0
Altro	0,7	0,1	0,0
Non so	0,9	14,9	13,1
Totale	100,0	100,0	100,0

Tavola 2.13 Conoscenza del titolo di studio necessario per insegnare nella scuola secondaria superiore

Titolo di studio necessario a chi conclude oggi gli studi e voglia diventare insegnante di scuola secondaria superiore	Docenti	Studenti	Genitori
Laurea	96,1	78,4	81,8
Diploma universitario	1,0	1,8	1,5
Diploma secondario superiore (4-5 anni)	1,0	5,9	3,6
Diploma/qualifica di scuola secondaria superiore (2-3 anni)	0,0	0,2	0,2
Licenza di scuola media inferiore	0,8	0,1	0,1
Diploma più specializzazione	0,5	0,5	0,0
Non so	0,6	13,1	12,9
Totale	100,0	100,0	100,0

Figura 3.1 Cosa è un debito formativo



Capitolo III

PROPOSTE *per la* RIFORMA *della* SCUOLA *dai 6 ai 14 ANNI*

1. CICLO ELEMENTARI-MEDIE: QUANTI ANNI E COME SUDDIVIDERLI

Una prima parte dell'indagine è stata dedicata alla riforma del ciclo elementari-medie, chiedendo ai rispondenti di esprimere la loro posizione rispetto a possibili alternative.

Le proposte esplicitamente prese in considerazione sono state un ciclo unitario di 7 anni, una suddivisione in 5 anni di elementare e 3 di media come nella situazione attuale e una suddivisione in 5 di elementari e 3 di medie ma articolate in 4 bienni.

L'attuale ripartizione del ciclo primario e secondario di I grado è quella che accoglie il maggior numero di consensi. In particolare tra gli studenti delle scuole superiori e tra i docenti, dai quali viene scelta rispettivamente nel 58,4% e nel 57,1% dei casi, ma è anche quella più frequentemente segnalata dai genitori.

Le altre due alternative sono sostanzialmente sullo stesso piano: la riduzione ad un unico ciclo di 7 anni è indicata da una quota che va dal 18,3% degli studenti al 20,5% dei genitori, mentre la proposta di articolazione in bienni raccoglie il 16,4% dei consensi da parte dei docenti e genitori, il 21,4% da parte degli studenti.

Se si considerano solo i docenti delle scuole elementari e medie, quelli cioè più coinvolti in un'eventuale riorganizzazione, si vede come, pur preferendo in ogni caso il mantenimento dell'attuale ordinamento, i primi siano leggermente più propensi ad eventuali cambiamenti (il 18,6% indica un unico ciclo di 7 anni e il 17,7% l'articolazione in bienni), mentre i secondi esprimono una preferenza più netta per il mantenimento dell'attuale organizzazione (64,3%).

Analizzando le posizioni dei due genitori, si nota che le madri mostrano, in generale, più attaccamento alla situazione attuale rispetto ai padri, quale che sia l'ordine di scuola frequentata dal figlio, mentre i padri guardano con più favore (il 23,8% contro il 17,8%) al ciclo unitario di 7 anni.

Per tutti i soggetti interpellati (docenti, studenti, genitori) il favore verso l'attuale organizzazione cresce all'aumentare del grado di soddisfazione espresso nei riguardi della scuola; chi ha dato un giudizio negativo sulla scuola esprime in misura superiore alla media una preferenza per un ciclo più breve.

Anche a livello di ripartizione geografica si confermano le tendenze già rilevate sull'intero territorio nazionale. Nel Mezzogiorno si osserva, soprattutto per insegnanti e genitori, un atteggiamento maggiormente orientato a conservare l'assetto

attuale. Al Nord sono invece gli studenti quelli che esprimono un maggior favore verso una più accentuata preferenza per l'attuale organizzazione.

2. LA DIDATTICA NELLA SCUOLA ELEMENTARE: UNO O PIÙ MAESTRI?

Per quel che riguarda la scuola elementare si chiede di indicare tra diverse modalità didattiche quella preferita: un maestro unico, un maestro che svolga la maggior parte delle lezioni ed altri che insegnino nel restante orario (il cosiddetto «maestro prevalente») o più maestri specializzati che si dividano equamente l'orario.

L'organizzazione didattica attuale è considerata quella preferibile dalla maggioranza, che indica come soluzione migliore la presenza di più maestri, soprattutto per gli studenti che la preferiscono nel 69,6% dei casi, seguiti dai genitori (60%) e dai docenti (59%).

Tra le opzioni alternative, studenti e genitori concordano, indicando come seconda scelta il maestro unico (rispettivamente nel 16,7% e 26,4% dei casi) mentre la figura del «maestro prevalente» risulta meno gradita (12,1% e 12,4%).

Per gli insegnanti, invece, l'alternativa a più maestri è il maestro prevalente (soluzione indicata nel 22,4% dei casi), mentre il ritorno alla figura del maestro unico è quella che riceve meno consensi (16,7%).

Il gruppo di docenti che indica, più frequentemente degli altri, preferibile la presenza di più maestri (66,4%) è quello degli insegnanti di scuola elementare. Per questi l'opportunità di tornare a un maestro unico è scelta solo dall'11,8% degli intervistati.

Anche i genitori con figli alle elementari si esprimono in modo più favorevole verso l'ordinamento attuale, mentre i genitori con figli alle superiori indicano in circa il 30% dei casi il maestro unico.

Non si notano differenze marcate tra padri e madri su questo specifico argomento.

Dal punto di vista degli studenti il giudizio è unanime e sono soprattutto gli studenti degli istituti professionali a preferire l'attuale organizzazione della didattica.

Per gli studenti del Centro-Sud è più marcata la preferenza per più maestri (73,2% al Sud; 72,6% al Centro); viceversa al Nord (64,2%).

A livello di ripartizione i giudizi dei docenti si discostano leggermente: mentre al Mezzogiorno è più decisa la preferenza per più maestri specializzati che si dividono equamente l'orario e, in alternativa, per un solo maestro, al Centro e al Nord la scelta è senz'altro per più maestri e, in subordine, per un maestro prevalente (27,9% e 24,4% rispettivamente).

3. ELEMENTARI E MEDIE: È OPPORTUNO UNO STRETTO COLLEGAMENTO?

Agli intervistati è stato chiesto se ritenessero opportuno un maggiore collegamento tra la scuola elementare e la scuola media per quanto riguarda programmi e insegnanti.

Si osserva una adesione a questa possibilità: docenti, genitori e studenti sono in larga parte favorevoli alla realizzazione di un collegamento (rispettivamente nell'82,7, 77,6 e 62,9% dei casi).

Nonostante questo ampio consenso nei confronti del collegamento tra ultimo anno delle elementari e primo delle medie, emergono alcune differenze nell'«intensità» di tale adesione.

Gli studenti sono i meno entusiasti: circa un terzo di loro (35,9%), infatti, preferirebbe mantenere distinti i due cicli di studio.

Inoltre, in generale, quanto migliore è il giudizio sulla propria scuola tanto maggiore è la tendenza a conservare l'organizzazione attuale: chi ha dato un giudizio buono o ottimo preferisce la distinzione nel 35,5% dei casi; chi ha espresso un giudizio scarso o insufficiente nel 29,8% dei casi.

Tra i docenti, i più favorevoli al collegamento sono quelli delle materne (90,8%) e delle elementari (89,1%), mentre diminuisce il favore quando si passa a ordini superiori.

In relazione all'anzianità di servizio i più favorevoli al collegamento sono quelli delle classi estreme: i più giovani (86,9% tra quelli con al massimo 10 anni di anzianità) e i più anziani (83% di quelli con più di 30 anni di anzianità). Sono più marcatamente favorevoli anche coloro che si dichiarano soddisfatti del proprio lavoro.

Anche tra i genitori l'importanza di un collegamento tra elementari e medie viene ribadita da chi mostra un elevato grado di partecipazione alla vita politica e culturale (81%), mentre tale preferenza è meno netta tra i «non occupati».

A livello territoriale si confermano gli andamenti già rilevati per l'intero territorio nazionale.

4. COME ORIENTARE ALLA SCELTA DELLA SCUOLA SUPERIORE

Un'altra questione affrontata attiene alle modalità di orientamento degli studenti della scuola media nel proseguimento degli studi. Le alternative, non esclusive ma complementari, su cui i tre soggetti della scuola sono chiamati ad esprimere la propria opinione sono: informare i ragazzi della scuola media su tutte le scelte possibili anche con interventi di rappresentanti del mondo della scuola, del mondo economico e sociale; far sperimentare negli ultimi due anni di scuola media materie simili a quelle dei licei e degli istituti tecnici e professionali.

Studenti e genitori segnalano più frequentemente la sperimentazione (rispettivamente nel 58,2% e nel 56,2% dei casi) ma non in alternativa alla modalità «informazione», che comunque viene vista come complementare e riceve una buona quota di consensi (rispettivamente nel 44,7% e nel 49,8% dei casi).

Tra i docenti, invece, le parti si invertono e l'informazione viene preferita alla sperimentazione (60,8% contro 50,5%).

Si notano però proprio tra i docenti alcune differenze di opinione rispetto all'anzianità di servizio. I più giovani accordano uguale fiducia alle due diverse modalità di orientamento (57,1 e 55,5%), mentre i più anziani preferiscono l'informazione (64,3 e 44%).

Al crescere dell'ordine di scuola di insegnamento si evidenzia una progressiva affermazione della modalità «informazione»: gli insegnanti della materna privilegiano la sperimentazione (58,9 contro 56,3%); quelli delle elementari le pongono sullo stesso piano (56,9 e 54,3); alle medie il 65,9% dei docenti è per l'informazione e il 47% per la sperimentazione e anche nelle superiori il favore accordato all'informazione è superiore.

L'analisi per ripartizione evidenzia alcune differenze nelle opinioni degli studenti e dei docenti.

Per gli studenti del Centro-Sud è più sentita l'esigenza di sperimentare le materie (62 e 58,6%) rispetto all'informazione (41,4 e 43,7%).

I docenti del Meridione trovano utili ambedue gli strumenti, mentre quelli del Centro, e soprattutto del Nord, privilegiano l'informazione.

IN SINTESI

L'attuale assetto organizzativo della scuola dell'obbligo – dai 6 ai 14 anni – sembra essere molto apprezzato da docenti, studenti e genitori. Pochi ritengono auspicabile una diversa articolazione, al punto che l'attuale sistema «cinque più tre anni» è quello che raccoglie il maggior numero di consensi. Analogamente, sembra preferita l'attuale suddivisione dell'orario scolastico tra più maestri.

Docenti e alunni non cambierebbero l'attuale organizzazione scolastica se non per avere un maggiore collegamento tra scuola elementare e media in termini di programmi e insegnanti. La necessità di questo collegamento è fortemente sentita da tutti.

Emerge una generale convinzione dell'opportunità di orientare gli studenti nel delicato passaggio dalla scuola media alle scuole superiori e di puntare su una molteplicità di strumenti. Per insegnanti, studenti e genitori cambia l'ordine di priorità accordato a tali strumenti: per i docenti viene al primo posto la necessità di orientare e informare; per genitori e studenti il primo posto è occupato dalla sperimentazione.

Tavola 3.1 L'organizzazione della scuola prima della secondaria superiore

Come dovrebbe essere organizzata la formazione scolastica prima della scuola secondaria superiore?	Docenti	Studenti	Genitori
Un unico ciclo di 7 anni	18,7	18,3	20,5
5 anni di scuola elementare e 3 di media	57,1	58,4	51,7
5 anni di scuola elementare e 3 di media articolati in 4 bienni	16,4	21,4	16,4
Altro	6,7	1,3	10,0
Non so	1,1	0,6	1,5
Totale	100,0	100,0	100,0

Tavola 3.2 La didattica nella scuola elementare

Nei primi 4 anni della scuola elementare è preferibile avere:	Docenti	Studenti	Genitori
Un unico maestro	16,7	17,8	26,4
Un maestro che svolga la maggior parte dell'orario	22,4	12,1	12,4
Più maestri specializzati che si dividano equamente l'orario	59,0	69,6	60,0
Non so	2,0	0,4	1,3
Totale	100,0	100,0	100,0

Tavola 3.3 Il collegamento tra la scuola elementare e la scuola media

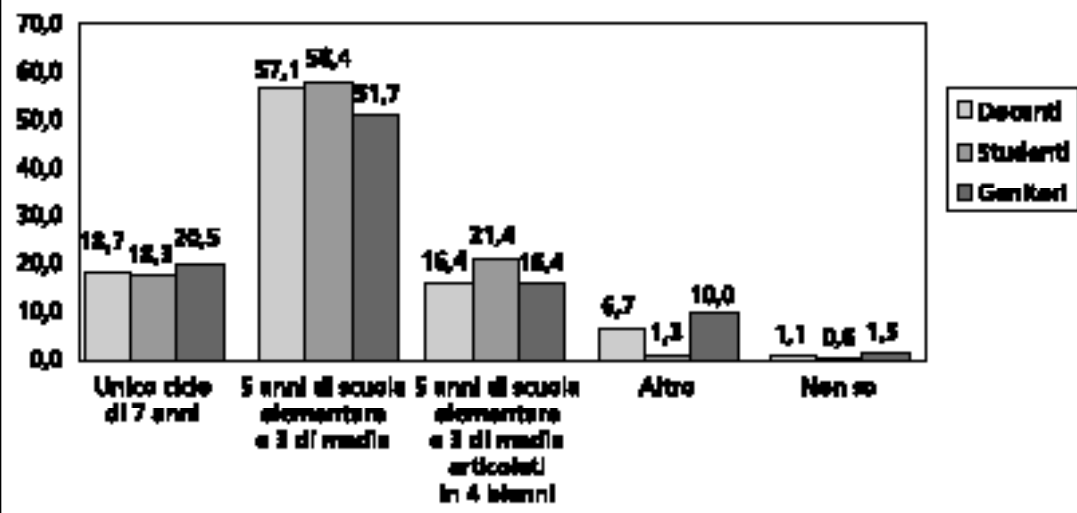
La scuola elementare e la scuola media, per quanto riguarda programmi e insegnanti, dovrebbero essere distinte o l'ultimo anno delle scuole elementari e il primo delle medie dovrebbero essere collegati?	Docenti	Studenti	Genitori
Distinte	15,4	35,9	18,5
L'ultimo anno delle elementari e il primo anno di medie dovrebbero essere collegati	82,7	62,9	77,6
Altro	1,5	0,0	3,9
Non so	0,4	1,2	0,1
Totale	100,0	100,0	100,0

Tavola 3.4 L'orientamento alla scuola secondaria superiore nella scuola media

Per far meglio orientare gli studenti delle medie nel proseguimento degli studi è preferibile (possibili più risposte):	Docenti	Studenti	Genitori
Informarli su tutte le scelte possibili	60,8	44,7	49,8
Far sperimentare negli ultimi 2 anni di scuola media le materie delle superiori	50,5	58,2	56,2
Altro	1,2	1,1	0,5
Non so	2,2	0,0	4,3
Totale (a)	114,7	104,0	110,8

(a) Il totale eccede 100 perché sono possibili più risposte

Figura 2.1 Giudizio sull'organizzazione della scuola elementare e media



Capitolo IV

ORGANIZZAZIONE

del CICLO SECONDARIO

e POSTSECONDARIO

1. DUE GRANDI BLOCCHI?

In relazione all'organizzazione del ciclo secondario si è sottoposta alla valutazione dei rispondenti l'ipotesi di costituzione di due blocchi scolastici di diversa impostazione, l'uno con percorsi di tipo liceale finalizzato ad una preparazione culturale generale e l'altro con l'obiettivo della formazione tecnico-professionale.

La prima considerazione da fare è che su questo argomento c'è molta incertezza soprattutto da parte di genitori e studenti. Il 44,2% degli studenti, il 34,8% dei genitori e il 14,5% degli insegnanti non si sente in grado di esprimere un'opinione sulla opportunità di differenziare due grandi blocchi per la formazione secondaria superiore. Gli intervistati del Mezzogiorno si mostrano più indecisi di quelli del Centro-Nord. Questo si verifica soprattutto tra i genitori che sono sensibilmente meno orientati di quelli del Centro e del Nord: i genitori del Mezzogiorno non esprimono giudizi rispettivamente nel 40,5% dei casi contro il 32,2% del Centro e il 29,4% del Nord. Lo stesso accade anche per gli studenti, sebbene con differenze meno marcate.

Tra gli studenti, che sono comunque il gruppo meno preparato a rispondere, i meno indecisi sono risultati quelli dei licei e degli istituti di arte (39,6%) rispetto ai loro colleghi degli istituti tecnici (46%) e professionali (49,4%).

Docenti e genitori sono in gran parte d'accordo sulla divisione delle scuole secondarie superiori in due grandi blocchi, risultando favorevole il 65,4% dei docenti e il 55,2% dei genitori. Coloro che si sono dichiarati contrari in modo esplicito sono rispettivamente il 20,1% e il 10%.

Non si rintracciano differenze di rilievo tra i docenti, i quali si schierano diffusamente a favore della distinzione in blocchi. Dal punto di vista «qualitativo», però, si osserva che gli insegnanti più insoddisfatti della qualità dell'istruzione, sia nel proprio tipo di istituto che nella scuola in generale, sono più esplicitamente favorevoli a questa prospettiva (oltre il 70% di adesioni in questa fascia).

Tra gli studenti, è favorevole il 44,9%, mentre il 10,9% è esplicitamente contrario. Quelli dei licei hanno fatto registrare il consenso più elevato verso la suddivisione in blocchi (48,4%).

Tra docenti e genitori che non sono d'accordo con l'istituzione di questi indirizzi, le motivazioni del dissenso concordano: c'è una forte prevalenza di chi pensa che

la scuola debba fornire una preparazione culturale generale e, in subordine, di chi ritiene che l'istituzione di questi due blocchi equivalga a differenziare studenti di fasce sociali diverse. Tra chi sceglie un'altra motivazione, meno di un quarto dei docenti e meno di un terzo dei genitori contrari, c'è una forte rappresentanza di persone che ritengono che un ragazzo di 13 o 14 anni sia troppo immaturo per compiere una scelta così definitiva.

Non la pensano nello stesso modo gli studenti: anche tra questi le motivazioni prevalenti di chi non è d'accordo con l'istituzione dei due blocchi sono la necessità di una formazione culturale generale e il rischio di consolidare le differenze tra fasce sociali, ma questi motivi raccolgono circa il 62% degli studenti contrari alla costituzione dei due blocchi; tra il restante 38%, molto rappresentate sono l'idea che la secondaria superiore funziona bene così come è strutturata e, viceversa, l'opinione che i due blocchi sono troppo riduttivi e sarebbero preferibili più indirizzi.

2. ARTICOLAZIONE DELLA SCUOLA SUPERIORE CON O SENZA IL COINVOLGIMENTO DELL'UNIVERSITÀ

Per quel che riguarda una eventuale articolazione della superiore in due bienni, con un ultimo anno gestito con l'università, confrontata con l'ipotesi di articolazione in un biennio e un triennio, docenti e studenti si dividono in due grandi gruppi con una leggera prevalenza di uno sull'altro.

I docenti preferiscono nel 55% dei casi due bienni seguiti da un anno gestito insieme all'università, contro il 39,6% che esprime una preferenza per il sistema di un biennio seguito da un triennio. All'opposto, gli studenti indicano in prevalenza l'opzione biennio+triennio (53,3% contro il 45,6%).

I genitori presentano una situazione molto più definita, manifestando una preferenza più netta per l'ipotesi 2 bienni più un ultimo anno gestito con l'università (58,1%) mentre l'altra ipotesi (biennio più triennio) assorbe circa un terzo delle risposte (31,9%).

Analizzando più nel dettaglio le opinioni espresse dai docenti, emerge una significativa differenziazione territoriale e, soprattutto, tra ordini di insegnamento: per quel che riguarda il primo aspetto, i dati mostrano come siano i docenti del Mezzogiorno i più propensi a preferire il coinvolgimento dell'università nella gestione dell'ultimo anno della scuola superiore (con il 57,3% di favorevoli contro il 37,2% di contrari), mentre al Centro e al Nord le due opzioni raccolgono consensi in proporzioni più vicine (il 53% di favorevoli contro il 41,5% di contrari).

Posizioni apprezzabilmente distinte si osservano tra i docenti dei vari ordini scolastici. Mentre quelli delle scuole superiori, qualunque sia il tipo di scuola di insegnamento, si schierano a favore di un biennio seguito da un triennio a completa gestione scolastica (52,6% contro 43,1%), i docenti delle scuole materne, elementari e medie si schierano in maggioranza (61,3% contro 34,1%) a favore di un ultimo anno gestito insieme all'università.

Tra gli studenti emergono differenze considerevoli in relazione al tipo di istituto frequentato: contrari all'ipotesi di un ultimo anno con il coinvolgimento dell'università sono gli studenti degli istituti tecnici e professionali (59,2% contro il 39,7%), mentre favorevoli appaiono gli studenti di licei, istituti di arte e altri tipi di istituto (54,4% contro 44,5%), cioè coloro i quali, presumibilmente, vogliono proseguire negli studi universitari.

3. L'ETÀ «GIUSTA» PER CONCLUDERE LA SCUOLA SECONDARIA

Per quanto riguarda il quesito sull'età di conclusione degli studi superiori (proposto ai soli docenti), la netta maggioranza (71,2%) indica i 18 anni come la soglia di età adeguata; appena il 7,4% dei docenti abbasserebbe il limite a 17 anni ed un 16,6% preferirebbe i 19 anni; a questo proposito, è da osservare come i docenti di scuole materne ed elementari siano i più propensi ad elevare la soglia a 19 anni.

Sull'opportunità di concedere o meno una «riduzione» di un anno dell'obbligo formativo a chi ha frequentato i tre anni della scuola dell'infanzia, i docenti si schierano piuttosto chiaramente su posizioni contrarie a questa ipotesi (il 61,4% contro il 33,1% di favorevoli).

4. FORMAZIONE POSTSECONDARIA PER UN'ALTA QUALIFICAZIONE PROFESSIONALE

Per quanto riguarda la formazione post-secondaria una quota decisamente maggioritaria di docenti e genitori (rispettivamente di 82,8% e 64,4%) è risultata favorevole alla creazione di un percorso di alta formazione professionale oltre i 18 anni, parallelo ai percorsi universitari.

Anche tra gli studenti questa ipotesi risulta prevalente (54,3%), ma in misura meno spiccata, soprattutto a causa dell'alta proporzione di coloro che non esprimono un'opinione: cambia, infatti, decisamente fra i tre soggetti protagonisti dell'indagine la disponibilità ad affrontare il discorso, con l'11% dei docenti che non fornisce un'opinione, contro il 26,7% dei genitori e ben il 39,8% degli studenti.

Non si osservano, invece, sostanziali differenze per ripartizione e ordine di scuola.

IN SINTESI

Sull'organizzazione della scuola secondaria superiore emergono alcuni punti fermi e alcune situazioni di incertezza.

Le idee sembrano piuttosto chiare, ad esempio, sull'età giusta per concludere gli studi secondari superiori. La maggioranza degli intervistati ritiene infatti che la soglia sia 18 anni. È generalizzata anche la critica sull'idea di accordare a chi ha frequentato i tre anni della scuola materna la possibilità di abbassare l'obbligo formativo a 17 anni. Parere in gran parte positivo, infine, sull'utilità di costituire una scuola di alta qualificazione professionale postsecondaria, seppure gli studenti hanno avuto in molti casi una difficoltà a dare una risposta.

A dividere è invece la strutturazione della scuola superiore in due grandi blocchi. A fronte di un parere favorevole degli insegnanti vi è una posizione ancora poco delineata da parte degli utenti, cioè studenti e genitori. Sull'articolazione interna in bienni e/o triennio, infine, si notano posizioni differenziate e contrastanti tra studenti, genitori e docenti.

Tavola 4.1 Riorganizzazione della scuola secondaria superiore in un blocco liceale e un blocco tecnico-professionale

Le proponiamo un'ipotesi di riorganizzazione della scuola superiore che prevede che si costituiscano due blocchi, l'uno con percorsi di tipo liceale più finalizzato alla preparazione culturale, l'altro con percorsi finalizzati prevalentemente alla formazione tecnico-professionale. Sarebbe favorevole alla costituzione di questi due blocchi?	Docenti	Studenti	Genitori
Sì	65,4	44,9	55,2
No	20,1	10,9	10,0
Non so	14,5	44,2	34,8
Totale	100,0	100,0	100,0

Tavola 4.2 Motivi di disaccordo verso la costituzione dei due blocchi

(Per i contrari alla costituzione dei due blocchi) Perché non sarebbe d'accordo?	Docenti	Studenti	Genitori
Per non dividere studenti di serie A e di serie B	28,3	18,1	20,2
Perché c'è bisogno di una formazione culturale complessiva	52,2	43,5	49,7
Perché i ragazzi devono in primo luogo pensare a studiare	3,0	0,7	5,5
Perché un mestiere non si impara a scuola	1,5	2,5	3,5
Perché i ragazzi sono troppo giovani per questa scelta	5,5	1,1	5,2
Perché due blocchi sono pochi, limitano la scelta	7,5	10,4	7,6
Va bene così, gli istituti perderebbero la loro identità	1,5	16,1	1,1
Altro	0,1	0,1	1,6
Non so	0,4	7,5	5,6
Totale	100,0	100,0	100,0

Tavola 4.3 Ingresso dell'università nella gestione dell'ultimo anno delle superiori

Per l'organizzazione della scuola secondaria superiore quale tra queste due soluzioni ritiene migliore?	Docenti	Studenti	Genitori
Una scuola secondaria superiore composta da un biennio e da un successivo triennio	39,6	53,3	31,9
Una scuola secondaria superiore composta da due bienni, più un quinto anno gestito insieme con l'università	55,0	45,6	58,1
Altro	0,7	0,3	1,1
Non so	4,7	0,8	8,9
Totale	100,0	100,0	100,0

Tavola 4.4 Età adeguata per il conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore

Secondo lei, anche tenendo conto della situazione europea, a che età un ragazzo dovrebbe ottenere il diploma di scuola secondaria superiore?	Docenti
17 anni	7,4
18 anni	71,2
19 anni	16,6
Altra età	4,8
Totale	100,0

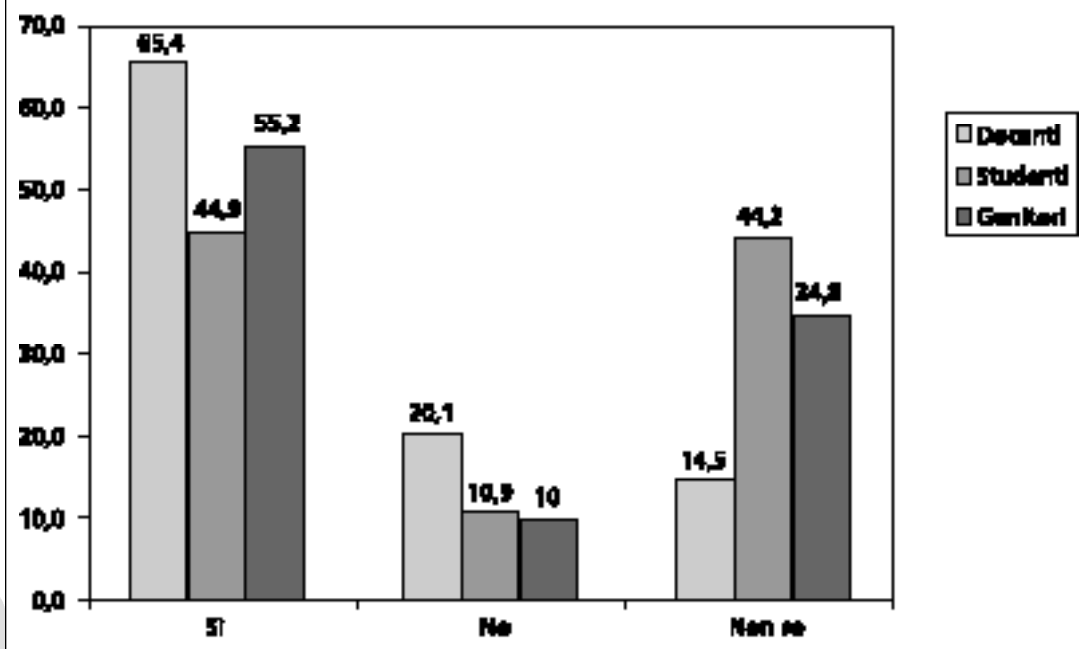
Tavola 4.5 Riduzione dell'obbligo formativo per chi ha frequentato la scuola dell'infanzia

Oggi in Italia ogni cittadino è obbligato a formarsi fino a 18 anni. Secondo lei è opportuno permettere a chi ha frequentato i 3 anni di scuola dell'infanzia la possibilità di concludere questo obbligo a 17 invece che a 18 anni?	Docenti
Sì	33,1
No	61,4
Non so	5,5
Totale	100,0

Tavola 4.6 La formazione professionale ad alta qualificazione

Secondo lei, è sufficiente sviluppare la formazione professionale fino alla scuola secondaria superiore oppure è meglio istituire corsi di formazione professionale di alta qualificazione anche dopo la scuola secondaria superiore?	Docenti	Studenti	Genitori
È sufficiente sviluppare la formazione professionale fino alla scuola secondaria superiore	6,2	5,9	6,9
È meglio istituire corsi di formazione professionale ad alta qualificazione anche dopo la scuola secondaria superiore	82,8	54,3	66,4
Non so	11,0	39,8	26,7
Totale	100,0	100,0	100,0

Figura 4.1 Sarebbe favorevole alla costituzione di due blocchi per le secondarie superiori, l'uno di tipo liceale e l'altro finalizzato alla formazione tecnico-professionale?



Capitolo V

PIANI *di* STUDIO

1. ORARIO OBBLIGATORIO PER LE MATERIE SU CUI SI VERRÀ ESAMINATI

Inserire tutte le materie scolastiche oggetto di esame o di valutazione nell'orario obbligatorio garantisce, secondo i rispondenti, una maggiore preparazione degli studenti, a prescindere dal tipo di scuola frequentata.

Favorevoli a mantenere tutte le materie d'esame nell'orario obbligatorio sono principalmente i docenti perché avvertono in prima persona la responsabilità della preparazione dei ragazzi ma anche per assicurare a tutti uguali opportunità formative e perché ritengono l'insegnamento scolastico uno strumento in grado di trasmettere la conoscenza.

Anche gli studenti preferiscono che le materie siano inserite nell'orario obbligatorio. Tale indicazione è più marcata fra quelli del liceo (72%) rispetto a quelli degli istituti tecnici (64%) e professionali (60%).

Gli studenti sono inoltre i soggetti che mostrano la maggiore apertura ai corsi privati (4%), anche se l'adesione a tale alternativa rimane comunque molto modesta.

Le motivazioni all'inserimento nell'orario obbligatorio di tutte le materie sono simili a quelle espresse dai docenti; anche gli studenti ritengono che la formazione sia una responsabilità dei docenti della scuola, che l'orario obbligatorio può assicurare uguali opportunità formative a tutti e che rappresenti l'unico modo per ottenere una buona preparazione.

Il 70% circa dei genitori conferma la scelta di inserire nell'orario obbligatorio tutte le materie. Tale indicazione è più accentuata soprattutto fra i genitori con figli al liceo (76%) e che hanno una buona opinione dell'istituto frequentato (72%).

L'alternativa indicata dai restanti genitori è, in primo luogo, l'inserimento di alcune materie nell'orario facoltativo, opzione scelta dal 25% dei genitori, mentre solo il 2% ritiene utile studiare alcune materie in corsi privati a pagamento.

La preferenza per l'obbligatorietà è un aspetto che emerge trasversalmente in tutto il Paese, non si evidenziano infatti particolari differenze territoriali.

2. ORARIO OBBLIGATORIO O FACOLTATIVO PER INFORMATICA, INGLESE, EDUCAZIONE FISICA, ATTIVITÀ ARTISTICHE?

La scelta di inserire le materie nell'orario obbligatorio o in quello facoltativo o proporre la frequenza di corsi privati a pagamento varia a seconda della disciplina proposta. Si riscontra una forte preferenza per l'orario obbligatorio nelle lingue straniere, nell'informatica e nell'educazione fisica, mentre vi è una maggiore apertura all'orario facoltativo per le materie artistico-espressive.

Una larga maggioranza dei docenti (95%), dei genitori (91%) e degli studenti (88%) ritiene che lo studio della lingua straniera dovrebbe essere inserito nell'orario obbligatorio senza evidenti differenze legate alle caratteristiche dei rispondenti.

Anche nel caso dell'informatica l'inserimento nell'orario obbligatorio viene considerato utile dall'85% dei docenti, dall'82% dei genitori e dal 72% degli studenti. Fra gli studenti tale scelta è più condivisa da quelli degli istituti professionali e tecnici (rispettivamente 73% e 75%) che da quelli dei licei (69%).

L'educazione fisica deve essere inserita nell'orario obbligatorio per l'82% dei docenti, il 70% dei genitori e il 69% degli studenti. Fra i genitori sono le madri che scelgono tale alternativa con maggiore frequenza (74%) rispetto ai padri (68%).

Per arrivare preparati agli scrutini ed esami in discipline artistico-espressive si ritiene necessario l'inserimento nell'orario obbligatorio di tali materie per il 66% dei docenti, per il 51% dei genitori e solo per il 37% degli studenti. Sono soprattutto gli studenti degli istituti tecnici a scegliere poco questa alternativa (30%), ma anche nei licei e negli istituti professionali ci si attesta attorno al 40%. Per quanto riguarda i genitori, coloro che indicano in maggioranza lo studio in orario obbligatorio sono quelli con figli nella scuola elementare, media e nei licei (oltre 50%), mentre sono i genitori con figli negli istituti tecnici a indicarlo con minor frequenza (44%). Anche i docenti, che tuttavia scelgono sempre in maggioranza lo studio in orario obbligatorio, mostrano la stessa tendenza rispetto al tipo di scuola in cui insegnano: sono più propensi i docenti delle scuole medie ed elementari (oltre il 70%), del liceo (65%), e meno quelli degli istituti tecnici (48%).

3. COME E QUANDO INSERIRE L'ORARIO FACOLTATIVO

Alle persone che hanno scelto l'opzione di inserire lo studio di alcune materie in un orario facoltativo si è chiesto se fossero disponibili a concentrare tale orario in particolari mesi dell'anno, e se sì, in quelli estivi, o comunque caratterizzati dalla sospensione delle lezioni. L'opzione dell'orario facoltativo è condivisa da poco più del 20% dei rispondenti nei tre gruppi che nella maggioranza dei casi (18%) si sono dichiarati favorevoli alla concentrazione dell'orario. Una minore adesione alla proposta si avverte fra i docenti della scuola media (14% favorevole e 5% contrario), accanto alla maggiore propensione dei genitori proprio con figli alla scuola media (21%). La concentrazione nei periodi di vacanza è invece una opzione che trova conferme in meno docenti (9%), più nei licei (13%), meno nelle medie (7%). Gli studenti che sono favorevoli all'orario facoltativo, circa il 28%, sono in maggioranza concordi nel concentrarlo in determinati periodi (20%), tuttavia coloro che accettano di utilizzare le vacanze sono meno (8%) di quelli decisamente contrari (14%). I genitori si esprimono a favore della concentrazione nel 18% dei casi e nel 10% nei periodi di vacanza.

Per quanto riguarda l'organizzazione dell'orario facoltativo e obbligatorio si è chiesto, a chi era favorevole a tale tipologia di orario, come dovesse essere suddiviso nella settimana l'orario di uno studente. La proposta di 25 ore obbligatorie e 10 facoltative ha trovato un ampio consenso fra docenti, studenti e genitori d'accordo con l'orario facoltativo. Vi è un'identità di vedute fra i docenti più ampia nei docenti più giovani (19%) rispetto ai più anziani (10%), e fra i docenti delle scuole materne ed elementari (22%) rispetto a quelli delle medie (13%) e degli istituti professionali (14%).

4. STUDENTI GIÀ PREPARATI IN UNA MATERIA DEVONO COMUNQUE FREQUENTARNE LE LEZIONI?

I tre soggetti della scuola concordano nel dire che, sebbene già preparato in una materia, uno studente deve comunque seguirne le lezioni. L'adesione più elevata si trova fra i genitori e gli studenti: circa l'80% dei rispondenti. Non risultano particolari divergenze territoriali tra gli studenti e i genitori né tra i differenti tipi di scuola. Anche fra i docenti c'è un generale accordo su questo punto (circa il 70%) che risulta maggiore se i docenti hanno minore anzianità lavorativa e risiedono nel Mezzogiorno.

Sono più decisamente schierati per la frequenza degli studenti preparati i docenti delle materne e delle primarie, meno quelli dei licei (67%).

5. PARTECIPAZIONE DELLE FAMIGLIE ALLE SCELTE DEI PROGRAMMI, DEGLI ORARI E DEGLI INSEGNANTI

Ai genitori si è chiesto se la famiglia dovesse avere secondo loro maggiore libertà di scelta nell'organizzazione del percorso scolastico dei figli: circa la metà ha ravvisato questa necessità, il 41% ha risposto negativamente e circa il 6% non ha saputo fornire una risposta.

Pur non evidenziandosi differenze in base alla scuola frequentata dal figlio, emerge una chiara disomogeneità territoriale: la maggioranza, il 58% dei genitori di studenti del Sud, è d'accordo con una più ampia libertà di scelta delle famiglie, mentre, all'opposto, meno della metà dei genitori del Nord (45%) avverte questa necessità.

6. PIÙ O MENO MATERIE DI STUDIO?

Lo spirito critico si matura studiando poche materie in modo approfondito: questa è l'opinione di poco più della metà dei rispondenti, mentre circa il 30% ritiene che sia più utile studiare molte materie sebbene in modo più superficiale.

Sono un po' meno favorevoli allo studio di poche materie in modo approfondito, i docenti delle scuole medie (48%) e in parte quelli del Sud (52%). Dei genitori sceglie lo studio di poche materie in modo approfondito il 60% dei rispondenti. Tale approccio allo studio è preferito soprattutto dalle madri, sono favorevoli il 64% delle madri e il 54% dei padri. Sono i genitori con figli in un istituto professionale (63%) ad indicarle maggiormente. L'alternativa di studiare molte materie in modo meno approfondito è stata indicata dal 29% dei genitori, mentre il 5% non sa espri-

mere una opinione e il rimanente 5% dei genitori preferisce esprimere una posizione personale.

Tra gli studenti il 56,8% preferisce concentrarsi su un numero più ristretto di materie. Non emergono particolari differenze tra i tipi di scuola né tra le zone.

7. POSIZIONI DIVERSE SUL RECUPERO DEL DEBITO FORMATIVO

In presenza di debiti formativi, la possibilità prevalente, seppure non maggioritaria per tutti i gruppi, è quella che prevede l'ammissione alla classe successiva subordinata al recupero del debito entro l'anno scolastico seguente, pena la bocciatura. Ciò vale sia per gli studenti che per i genitori che per i docenti. Più restrittivi sembrano essere i genitori e i docenti, che in un quarto dei casi sono dell'idea di non ammettere gli studenti alla classe successiva se non hanno recuperato i debiti. All'estremo opposto si collocano gli studenti che hanno queste posizioni solo nel 9,6% dei casi e che invece optano maggiormente per l'ammissione all'anno successivo solo se i debiti sono al massimo due (30,2%) o per l'ammissione senza penalizzazioni (8,5%). Fra quanti, docenti e genitori, non conoscono il corretto funzionamento dei debiti formativi si riscontra una percentuale più elevata di posizioni rigide, rispetto a quanto accade fra quelli che ne conoscono il funzionamento.

Con riferimento alla ripartizione territoriale, per i docenti e i genitori si registra una sostanziale uniformità di vedute mentre, tra gli studenti, quelli del Centro e del Nord mostrano di preferire l'ammissione senza penalizzazioni al contrario di quelli del Mezzogiorno che sembrano essere più restrittivi.

Pur essendo i debiti formativi una prerogativa delle scuole superiori, sono gli insegnanti delle elementari e medie a proporre in maniera più decisa rispetto agli altri il ricorso alla bocciatura, gli educatori della scuola d'infanzia propendono invece maggiormente per l'ammissione senza alcuna penalizzazione mentre, tra gli insegnanti delle superiori, quelli del liceo sono favorevoli all'ammissione con due debiti al massimo e quelli degli istituti tecnici e professionali all'ammissione con riserva.

I genitori maggiormente propensi alla bocciatura sono quelli di studenti dei professionali, delle scuole medie ed elementari (peraltro non interessati direttamente della questione) e residenti nel Sud.

8. LA CONDOTTA È IMPORTANTE MA NON SEMPRE PER LA BOCCIATURA

Docenti, studenti e genitori concordano nel ritenere che la scuola debba valutare la condotta degli studenti: si passa dal 97% dei genitori al 94% dei docenti all'89% degli studenti. Differente la situazione se si chiede se la valutazione deve essere considerata anche ai fini di un'eventuale bocciatura. In questo caso sono d'accordo il 59,1% dei docenti, il 62,4% degli studenti e il 65,4% dei genitori.

Non si registrano differenze significative tra i soggetti per quel che concerne la ripartizione territoriale di appartenenza. All'interno dei gruppi, soprattutto tra gli studenti, leggermente più permissivi risultano i residenti nelle regioni del Nord e Centro Italia.

Sono più severi i docenti più «giovani», il 70%, contro il 50% circa degli insegnanti con maggior esperienza. A favore di un atteggiamento più rigido si esprimono

maggiormente gli insegnanti delle medie e degli istituti tecnici e professionali (oltre il 65%); si attestano, invece, su una posizione più morbida gli insegnanti dei licei.

Diversità rilevanti emergono, invece, nel considerare le posizioni degli insegnanti in relazione alla loro opinione sulla qualità dell'istruzione.

Alquanto uniformi le risposte degli studenti, a prescindere dal tipo di scuola frequentata. Consistenti differenze si riscontrano esclusivamente nel giudizio sulla qualità dell'istruzione della propria scuola, peraltro diametralmente opposto a quello formulato dagli insegnanti. Gli studenti che esprimono un giudizio buono o ottimo sono infatti quelli maggiormente favorevoli alla valutazione della condotta nonché al peso di questa nella bocciatura; sensibilmente contrari si dichiarano invece i ragazzi che si sono pronunciati negativamente circa la qualità dell'istruzione erogata dal proprio istituto.

Tra i genitori a favore della valutazione della condotta e dell'inserimento di questa nella decisione sulla bocciatura, risultano in misura sensibilmente maggiore i genitori di studenti che frequentano le scuole medie e gli istituti professionali.

IN SINTESI

A proposito dell'organizzazione dei piani di studio, molti concordano sul fatto che tutte le materie oggetto d'esame debbano essere inserite nell'orario obbligatorio. Un'apertura all'inserimento di materie d'esame di tipo artistico nell'orario facoltativo si evidenzia soprattutto da parte degli studenti. Ben delineata anche la posizione sull'opportunità di dare una valutazione alla condotta in tutti i tipi di scuola.

Più differenziate le opinioni sul debito formativo, che sono comunque più restrittive rispetto alla situazione attuale. Metà dei genitori vorrebbe incidere di più sulle scelte di programmi, docenti e orari. Tutti i soggetti sono in maggioranza concordi nel ritenere opportuna la frequenza delle lezioni per ogni singola materia d'esame anche nel caso in cui gli studenti siano già preparati.

Tavola 5.1 Collocazione delle materie d'esame in orario obbligatorio, facoltativo o frequenza di corsi a pagamento

Affinché gli studenti arrivino preparati agli scrutini ed agli esami nelle materie scolastiche	Docenti	Studenti	Genitori
Tutte le materie su cui si verrà esaminati vengano inserite nell'orario scolastico obbligatorio	74,5	66,7	70,6
Alcune delle materie d'esame decise dalla scuola possano essere studiate in orario scolastico facoltativo	22,7	28,5	24,5
Alcune delle materie d'esame decise dalla scuola possano essere studiate in corsi privati pagati dalle famiglie senza frequentare la scuola	1,2	4,2	2,1
Dipende dai cicli e/o dall'anno in corso	0,7	0,1	0,4
Non so	0,9	0,5	2,4
Totale	100,0	100,0	100,0

Tavola 5.2 Collocazione della lingua straniera in orario obbligatorio, facoltativo o frequenza di corsi a pagamento

Affinché gli studenti arrivino preparati agli scrutini ed esami in lingua straniera (a)	Docenti	Studenti	Genitori
La scuola deve inserire lo studio della lingua straniera nell'orario obbligatorio	94,7	87,6	90,9
La scuola deve inserirlo nell'orario facoltativo	8,7	11,6	10,8
Gli studenti devono avere la possibilità di formarsi in corsi privati pagati dalle famiglie senza frequentare la scuola	1,6	2,6	2,0
Dipende dai cicli e/o dall'anno in corso	0,4	0,1	0,2
Non so	0,2	0,1	0,5
Totale	105,6	102,0	104,5

(a) Il totale eccede 100 perché sono possibili più risposte

Tavola 5.3 Collocazione dell'informatica in orario obbligatorio, facoltativo o frequenza di corsi a pagamento

Affinché gli studenti arrivino preparati agli scrutini ed esami in informatica (a)	Docenti	Studenti	Genitori
La scuola deve inserire lo studio dell'informatica nell'orario obbligatorio	85,3	71,9	81,7
La scuola deve inserirlo nell'orario facoltativo	17,3	25,8	18,1
Gli studenti devono avere la possibilità di formarsi in corsi privati pagati dalle famiglie senza frequentare la scuola	2,2	4,2	3,0
Dipende dai cicli e/o dall'anno in corso	0,6	0,4	0,5
Non so	0,3	0,1	0,9
Totale	105,6	102,4	104,2

(a) Il totale eccede 100 perché sono possibili più risposte

Tavola 5.4 Collocazione dell'educazione fisica e sportiva in orario obbligatorio, facoltativo o frequenza di corsi a pagamento

Affinché gli studenti arrivino preparati agli scrutini ed esami in educazione fisica e sportiva (a)	Docenti	Studenti	Genitori
La scuola deve inserire l'educazione fisica e sportiva nell'orario obbligatorio	81,7	69,4	70,9
La scuola deve inserirla nell'orario facoltativo	20,7	30,4	28,6
Gli studenti devono avere la possibilità di formarsi in corsi privati pagati dalle famiglie senza frequentare la scuola	2,2	2,0	3,8
Dipende dai cicli e/o dall'anno in corso	0,3	0,0	0,1
Non so	0,2	0,0	0,9
Totale	105,2	101,8	104,2

(a) Il totale eccede 100 perché sono possibili più risposte

Tavola 5.5 Collocazione delle discipline artistico-espressive in orario obbligatorio, facoltativo o frequenza di corsi a pagamento

Affinché gli studenti arrivino preparati agli scrutini ed esami in discipline artistico-espressive (a)	Docenti	Studenti	Genitori
La scuola deve inserire lo studio delle discipline artistico-espressive nell'orario obbligatorio	66,2	36,7	50,7
La scuola deve inserirlo nell'orario facoltativo	35,0	58,3	46,0
Gli studenti devono avere la possibilità di formarsi in corsi privati pagati dalle famiglie senza frequentare la scuola	2,5	6,1	4,2
Dipende dai cicli e/o dall'anno in corso	2,2	1,0	1,0
Non so	0,6	0,0	1,5
Totale	106,5	102,1	103,3

(a) Il totale eccede 100 perché sono possibili più risposte

Tavola 5.6 Concentrazione dell'orario facoltativo in particolari mesi dell'anno

Sarebbe favorevole a concentrare l'orario facoltativo in particolari mesi dell'anno?	Docenti	Studenti	Genitori
Sì, anche in periodi di tradizionale sospensione delle lezioni (periodi di vacanza)	9,2	7,5	9,7
Sì, non in periodi di tradizionale sospensione delle lezioni	7,5	13,8	7,3
Sì, non so se in periodi di tradizionale sospensione	0,4	0,3	0,3
No	4,6	6,3	5,5

Tavola 5.7 Suddivisione dell'orario scolastico settimanale in 25 ore obbligatorie e in 10 ore facoltative

Sarebbe d'accordo a fissare la parte di orario obbligatorio in 25 ore e quella facoltativa in circa 10 ore settimanali in media?	Docenti	Studenti	Genitori
Sì	16,4	22,9	18,6
Altra distribuzione	3,8	3,4	2,4

Tavola 5.8 Esonero dalla frequenza per lo studente già preparato in una specifica materia

Uno studente già preparato in una materia una volta valutata dalla scuola la sua preparazione	Docenti	Studenti	Genitori
Dovrebbe comunque seguire le lezioni di questa materia	73,0	82,6	82,3
Potrebbe anche non seguire le lezioni	22,0	16,0	13,8
Dipende dai cicli e/o dall'anno in corso	2,2	0,5	1,0
Non so	2,8	1,0	2,8
Totale	100,0	100,0	100,0

Tavola 5.9 Maggiore libertà di scelta delle famiglie nei riguardi di programmi, docenti, orari

Le famiglie nei riguardi dei programmi, dei docenti, degli orari della scuola devono poter esercitare una libertà di scelta più ampia di quanto avviene attualmente?	Genitori
Sì	52,1
No	41,4
Non so	6,5
Totale	100,0

Tavola 5.10 Più o meno materie nel piano di studi

Nella scuola, dalle elementari alle superiori, tenendo presente che comunque l'orario non può superare un certo limite, si matura meglio lo spirito critico di una persona	Docenti	Studenti	Genitori
Concentrando lo studio su poche materie fondamentali	53,4	56,8	59,6
Studiando più materie in modo meno approfondito	30,6	39,8	29,2
Dipende dai cicli e/o dall'anno in corso	7,2	0,6	3,9
Altro	4,9	1,7	2,7
Non so	3,9	1,1	4,6
Totale	100,0	100,0	100,0

Tavola 5.11 Valutazione sui debiti formativi

Nel caso in cui i debiti formativi non vengano recuperati, sarebbe meglio...	Docenti	Studenti	Genitori
Non ammettere gli studenti alla classe successiva	24,1	9,6	25,8
Ammetterli solo se i debiti sono al massimo due	20,4	30,2	18,9
Ammetterli ma promuoverli l'anno seguente solo se recuperano i debiti	48,3	50,6	41,7
Ammetterli senza penalizzazioni	2,8	8,5	5,6
Altro	1,9	0,1	0,8
Non so	2,5	1,0	7,2
Totale	100,0	100,0	100,0

Tavola 5.12 Valutazione della condotta anche ai fini della bocciatura

La scuola deve valutare la condotta degli studenti	Docenti	Studenti	Genitori
Sì, e la valutazione deve essere considerata ai fini di un'eventuale bocciatura	59,1	62,4	65,4
Sì, e la valutazione non deve essere considerata ai fini di un'eventuale bocciatura	30,8	25,5	27,6
Sì, non so per la bocciatura	3,9	1,4	4,3
No	4,8	10,2	1,7
Non so	1,4	0,5	1,0
Totale	100,0	100,0	100,0

Figura 5.1 Orario obbligatorio per la materia di cui si verrà esaminati

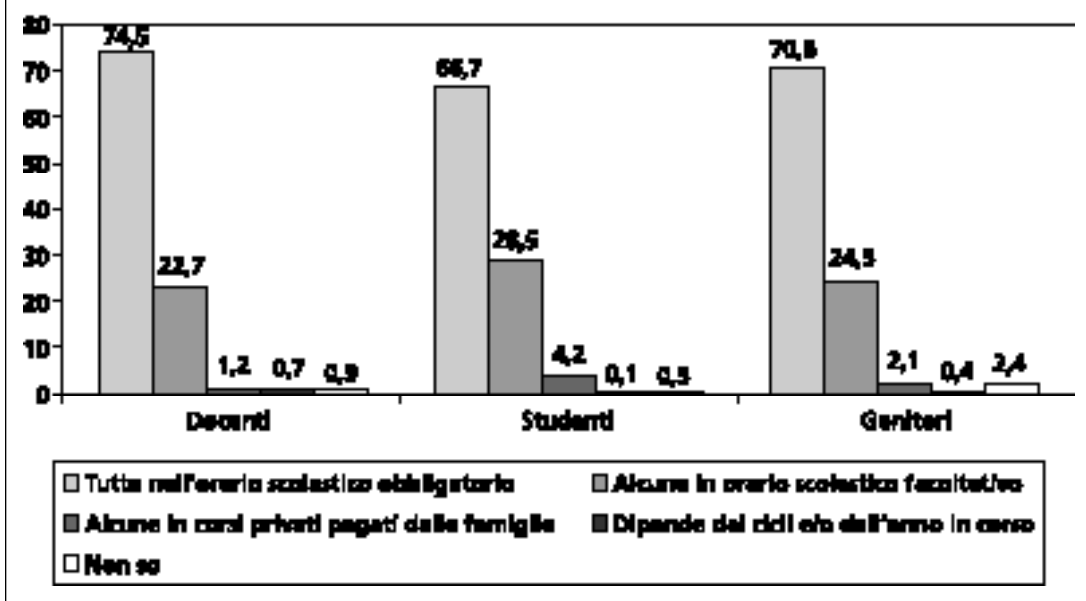


Figura 5.2 Criteri obbligatorie per le materie su cui si verrà esaminati

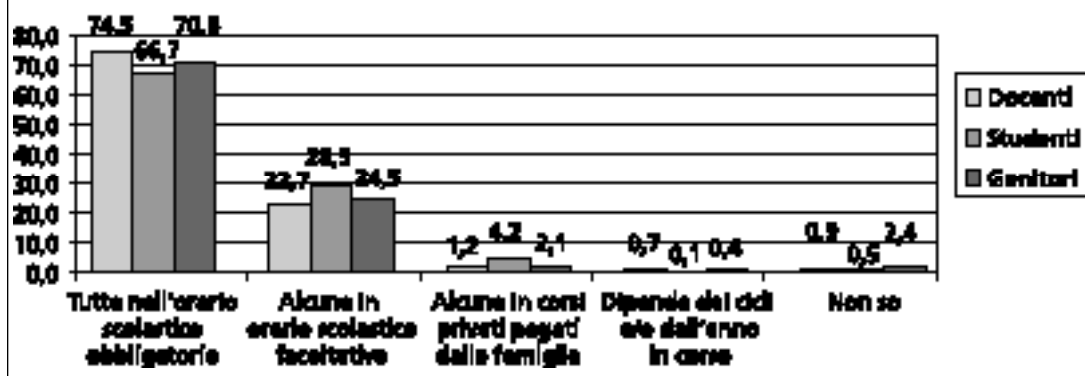
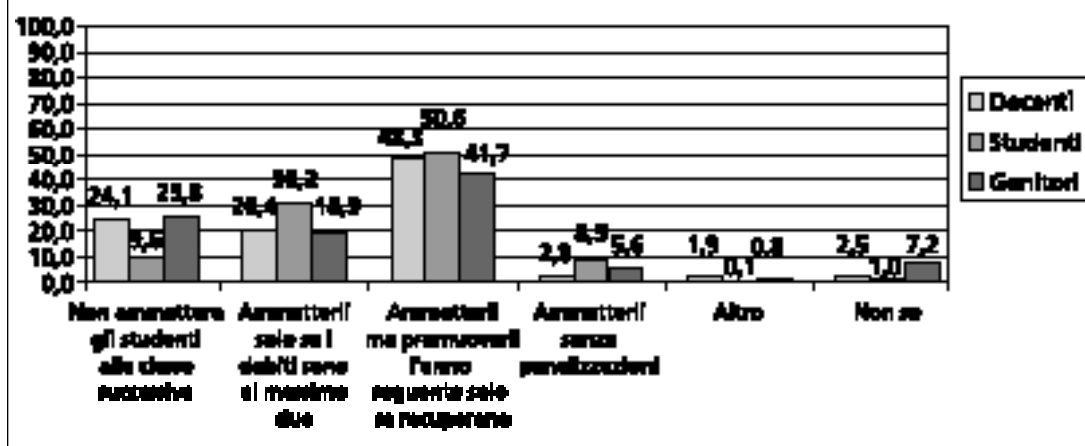


Figura 5.3 Nel caso in cui i debiti non vengono recuperati, sarebbe meglio



CONCLUSIONI

Un grande senso di incertezza e confusione sui recenti provvedimenti normativi che riguardano la scuola emerge dall'indagine. Questa incertezza e questa confusione coinvolgono, seppure in maniera differenziata, i diversi protagonisti della scuola, docenti, studenti e genitori, tutti i tipi di scuola e tutte le zone del Paese.

Un'analoga situazione era stata già rilevata dall'indagine Multiscopo 1999-2000, condotta dall'ISTAT con il Ministero della Pubblica Istruzione con l'obiettivo di individuare quanti cittadini avessero almeno sentito parlare dell'obbligo formativo, del credito formativo e dell'elevamento dell'età dell'obbligo. Allora si osservò, ad esempio, che il 47% dei genitori non aveva sentito parlare del debito formativo e il 37% del credito formativo. I dati di oggi rafforzano quindi un quadro informativo già delineato.

Un segmento dei docenti, pari a circa il 20%, è cosciente delle difficoltà di aggiornamento sulle normative; ma una percentuale più alta, pur avendo recepito i messaggi in modo distorto, è convinta di essere bene informata. Lo stesso può dirsi per studenti e genitori. Vi è dunque una evidente contraddizione tra questa confusione informativa e il buon livello di soddisfazione espresso nei riguardi della scuola. Da ciò deriva che, se si vogliono coinvolgere efficacemente docenti, studenti e genitori in qualunque iniziativa di cambiamento, non va trascurata una adeguata comunicazione sui fondamenti del funzionamento del sistema scolastico.

Un altro aspetto da evidenziare è l'esistenza di una forte motivazione al lavoro da parte degli insegnanti, consapevoli però dell'esistenza di inadeguati percorsi formativi. L'elemento di debolezza viene chiaramente identificato nella preparazione alla didattica; non va comunque sottovalutato quel segmento di docenti che si dichiara insoddisfatto anche della propria preparazione riguardo ai contenuti. Nonostante tali criticità, l'istituzione di una facoltà specifica per l'insegnamento non è considerata dai docenti una proposta efficace.

Anche il quadro delle opinioni raccolte risulta articolato e diversificato. Si riscontrano incertezze e difficoltà nelle risposte su alcuni temi, soprattutto quelli riguardanti le ipotesi di riorganizzazione della scuola media superiore. L'incertezza è maggiore per studenti e genitori, ma è visibile anche per una quota non trascurabile (13,7%) di docenti. Di contro, si individuano posizioni molto più delineate su que-

siti riguardanti la continuità tra medie e superiori, l'orario obbligatorio per tutte le materie d'esame, la valutazione della condotta, la frequenza scolastica per gli alunni che siano già preparati in una specifica materia, l'opportunità di percorsi di formazione professionale ad alta qualificazione, la scelta della soglia dei 18 anni come età giusta per concludere la scuola secondaria superiore.

Emergono, infine, altre questioni su cui si osservano posizioni più differenziate, in qualche caso prevalenti senza essere dominanti. È così per la preferenza accordata dalle famiglie alla presenza di più maestri, anziché uno unico, nella scuola elementare, del favore manifestato per il mantenimento dell'attuale articolazione 'cinque più tre anni' di elementari e medie, del disaccordo sulla riduzione dell'obbligo formativo per i ragazzi che abbiano frequentato i tre anni della scuola materna.

Un sistema ancora fluido, dunque, all'interno del quale non si notano accese differenziazioni territoriali quanto piuttosto divergenze di opinioni a seconda dell'ordine e del tipo di scuola. Un sistema abitato da soggetti attivi molto attenti ai propri contesti di lavoro e di studio ma ancora poco coinvolti nelle problematiche della scuola nel suo complesso.

NOTA METODOLOGICA

In questa nota vengono descritte le principali caratteristiche metodologiche dell'indagine statistica effettuata da ISTAT e Ministero dell'Istruzione, avente la finalità di rilevare la conoscenza e le opinioni dei docenti, degli studenti e dei genitori su alcuni fondamentali aspetti del sistema scolastico.

L'indagine si riferisce a tre distinte popolazioni di interesse, costituite da:

- i docenti dalle materne alle superiori;
- i genitori degli studenti dalle materne alle superiori;
- gli studenti, solamente per le scuole secondarie superiori.

Il disegno di campionamento, adottato separatamente per ciascuna popolazione di interesse, è a due stadi di selezione, in cui al primo stadio si seleziona un campione di scuole e, al secondo stadio, si seleziona un campione casuale di unità finali da ognuna delle scuole selezionate al primo stadio.

Sulla base del disegno descritto, sono stati infine formati tre campioni distinti di unità da intervistare: il campione dei docenti, il campione dei genitori e il campione degli studenti. Per quanto riguarda il campione di genitori, dalla lista di ciascuna scuola campione è stato in realtà selezionato un elenco di *famiglie*, in quanto a ogni studente corrisponde una famiglia; in fase di rilevazione sono stati poi intervistati entrambi, ove presenti, i genitori dello studente selezionato.

CALCOLO DELLE STIME E DEGLI ERRORI CAMPIONARI

Per fornire una valutazione sintetica della precisione delle stime prodotte dall'indagine, nelle tabelle A1-A2-A3 vengono presentati gli intervalli di confidenza al 95% di alcuni valori tipici di frequenze relative percentuali a livello nazionale, di ripartizione geografica e di livello scolastico. Con riferimento alla generica frequenza percentuale, l'intervallo rappresenta l'insieme dei valori all'interno dei quali si ha fiducia che sia compreso il *valore vero* della percentuale stimata. Nelle tabelle, oltre agli estremi degli intervalli di confidenza per le stime percentuali, sono riportati i corrispondenti valori assoluti delle stime.

Tavola A1 Estremi degli intervalli di confidenza al 95% per le stime di percentuali a livello nazionale - Docenti

Percentuale	Stima assoluta	Estremo inferiore	Estremo superiore
10%	91.385	8,8%	11,2%
15%	137.077	13,5%	16,5%
20%	182.769	18,2%	21,8%
25%	228.461	23,0%	27,0%
30%	274.154	27,8%	32,2%
35%	319.846	32,6%	37,4%
40%	365.538	37,4%	42,6%
45%	411.230	42,3%	47,7%
50%	456.923	47,1%	52,9%
55%	502.615	52,0%	58,0%
60%	548.307	56,8%	63,2%

Tavola A2 Estremi degli intervalli di confidenza al 95% per le stime di percentuali a livello nazionale - Genitori

Percentuale	Stima assoluta	Estremo inferiore	Estremo superiore
10%	1.628.688	9,0%	11,0%
15%	2.443.032	13,8%	16,2%
20%	3.257.376	18,6%	21,4%
25%	4.071.720	23,4%	26,6%
30%	4.886.065	28,2%	31,8%
35%	5.700.409	33,1%	36,9%
40%	6.514.753	37,9%	42,1%
45%	7.329.097	42,8%	47,2%
50%	8.143.441	47,7%	52,3%
55%	8.957.785	52,6%	57,4%
60%	9.772.129	57,4%	62,6%

Tavola A3 Estremi degli intervalli di confidenza al 95% per le stime di percentuali a livello nazionale – Studenti

Percentuale	Stima assoluta	Estremo inferiore	Estremo superiore
10%	857.204	9,1%	10,9%
15%	1.285.806	13,8%	16,2%
20%	1.714.409	18,7%	21,3%
25%	2.143.011	23,5%	26,5%
30%	2.571.613	28,3%	31,7%
35%	3.000.215	33,2%	36,8%
40%	3.428.817	38,1%	41,9%
45%	3.857.419	43,0%	47,0%
50%	4.286.022	47,8%	52,2%
55%	4.714.624	52,7%	57,3%
60%	5.143.226	57,6%	62,4%

Tavola A4 Estremi degli intervalli di confidenza al 95% per le stime di percentuali per ripartizione geografica – Docenti

Percentuale	Nord		Centro		Mezzogiorno	
	inf.	sup.	inf.	sup.	inf.	sup.
10%	8,1%	11,9%	8,1%	11,9%	7,9%	12,1%
15%	12,7%	17,3%	12,6%	17,4%	12,4%	17,6%
20%	17,3%	22,7%	17,1%	22,9%	16,9%	23,1%
25%	22,0%	28,0%	21,8%	28,2%	21,5%	28,5%
30%	26,7%	33,3%	26,4%	33,6%	26,1%	33,9%
35%	31,4%	38,6%	31,1%	38,9%	30,8%	39,2%
40%	36,2%	43,8%	35,7%	44,3%	35,5%	44,5%
45%	40,9%	49,1%	40,4%	49,6%	40,2%	49,8%
50%	45,7%	54,3%	45,2%	54,8%	44,9%	55,1%
55%	50,5%	59,5%	49,9%	60,1%	49,6%	60,4%
60%	55,3%	64,7%	54,6%	65,4%	54,3%	65,7%

Tavola A5 Estremi degli intervalli di confidenza al 95% per le stime di percentuali per ripartizione geografica – Genitori

Percentuale	Nord		Centro		Mezzogiorno	
	inf.	sup.	inf.	sup.	inf.	sup.
10%	8,4%	11,6%	9,4%	10,6%	8,4%	11,6%
15%	13,1%	16,9%	14,3%	15,7%	13,1%	16,9%
20%	17,9%	22,1%	19,1%	20,9%	17,8%	22,2%
25%	22,6%	27,4%	24,0%	26,0%	22,5%	27,5%
30%	27,4%	32,6%	28,9%	31,1%	27,3%	32,7%
35%	32,2%	37,8%	33,8%	36,2%	32,1%	37,9%
40%	37,0%	43,0%	38,7%	41,3%	36,9%	43,1%
45%	41,9%	48,1%	43,6%	46,4%	41,7%	48,3%
50%	46,7%	53,3%	48,5%	51,5%	46,5%	53,5%
55%	51,6%	58,4%	53,5%	56,5%	51,4%	58,6%
60%	56,4%	63,6%	58,4%	61,6%	56,2%	63,8%

Tavola A6 Estremi degli intervalli di confidenza al 95% per le stime di percentuali per ripartizione geografica – Studenti

Percentuale	Nord		Centro		Mezzogiorno	
	inf.	sup.	inf.	sup.	inf.	sup.
10%	6,7%	13,3%	7,4%	12,6%	7,7%	12,3%
15%	10,9%	19,1%	11,8%	18,2%	12,2%	17,8%
20%	15,3%	24,7%	16,3%	23,7%	16,8%	23,2%
25%	19,7%	30,3%	20,8%	29,2%	21,4%	28,6%
30%	24,1%	35,9%	25,5%	34,5%	26,1%	33,9%
35%	28,6%	41,4%	30,1%	39,9%	30,8%	39,2%
40%	33,2%	46,8%	34,8%	45,2%	35,5%	44,5%
45%	37,7%	52,3%	39,4%	50,6%	40,2%	49,8%
50%	42,3%	57,7%	44,1%	55,9%	44,9%	55,1%
55%	46,9%	63,1%	48,9%	61,1%	49,7%	60,3%
60%	51,5%	68,5%	53,6%	66,4%	54,4%	65,6%

Tavola A7 Estremi degli intervalli di confidenza al 95% per le stime di percentuali per livello scolastico – Docenti

Percentuale	Materne		Elementari		Medie		Ist. Professionali		Ist. Tecnici		Altre superiori	
	inf.	sup.	inf.	sup.	inf.	sup.	inf.	sup.	inf.	sup.	inf.	sup.
10%	6,3%	13,7%	7,6%	12,4%	7,8%	12,2%	6,8%	13,2%	7,0%	13,0%	7,4%	12,6%
15%	10,3%	19,7%	12,1%	17,9%	12,2%	17,8%	11,0%	19,0%	11,3%	18,7%	11,8%	18,2%
20%	14,4%	25,6%	16,6%	23,4%	16,8%	23,2%	15,3%	24,7%	15,7%	24,3%	16,3%	23,7%
25%	18,6%	31,4%	21,2%	28,8%	21,3%	28,7%	19,7%	30,3%	20,2%	29,8%	20,9%	29,1%
30%	22,8%	37,2%	25,8%	34,2%	26,0%	34,0%	24,1%	35,9%	24,7%	35,3%	25,6%	34,4%
35%	27,1%	42,9%	30,5%	39,5%	30,6%	39,4%	28,5%	41,5%	29,3%	40,7%	30,2%	39,8%
40%	31,4%	48,6%	35,1%	44,9%	35,3%	44,7%	33,0%	47,0%	33,9%	46,1%	34,9%	45,1%
45%	35,8%	54,2%	39,8%	50,2%	39,9%	50,1%	37,5%	52,5%	38,5%	51,5%	39,6%	50,4%
50%	40,2%	59,8%	44,6%	55,4%	44,6%	55,4%	42,1%	57,9%	43,1%	56,9%	44,3%	55,7%
55%	44,6%	65,4%	49,3%	60,7%	49,4%	60,6%	46,6%	63,4%	47,8%	62,2%	49,1%	60,9%
60%	49,0%	71,0%	54,0%	66,0%	54,1%	65,9%	51,2%	68,8%	52,5%	67,5%	53,8%	66,2%

Tavola A8 Estremi degli intervalli di confidenza al 95% per le stime di percentuali a livello scolastico – Genitori

Percentuale	Materne		Elementari		Medie		Superiori	
	inf.	sup.	inf.	sup.	inf.	sup.	inf.	sup.
10%	8,3%	11,7%	8,2%	11,8%	8,0%	12,0%	8,2%	11,8%
15%	12,9%	17,1%	12,7%	17,3%	12,5%	17,5%	12,8%	17,2%
20%	17,6%	22,4%	17,4%	22,6%	17,1%	22,9%	17,5%	22,5%
25%	22,3%	27,7%	22,0%	28,0%	21,8%	28,2%	22,2%	27,8%
30%	27,0%	33,0%	26,7%	33,3%	26,5%	33,5%	26,9%	33,1%
35%	31,7%	38,3%	31,4%	38,6%	31,2%	38,8%	31,7%	38,3%
40%	36,5%	43,5%	36,2%	43,8%	35,9%	44,1%	36,5%	43,5%
45%	41,3%	48,7%	40,9%	49,1%	40,7%	49,3%	41,3%	48,7%
50%	46,1%	53,9%	45,7%	54,3%	45,4%	54,6%	46,1%	53,9%
55%	50,9%	59,1%	50,5%	59,5%	50,2%	59,8%	50,9%	59,1%
60%	55,7%	64,3%	55,2%	64,8%	55,0%	65,0%	55,7%	64,3%

Tavola A9 Estremi degli intervalli di confidenza al 95% per le stime di percentuali per livello scolastico – Studenti

Percentuale	Ist. Professionali		Ist. Tecnici		Altre superiori	
	inf.	sup.	inf.	sup.	inf.	sup.
10%	6,7%	13,3%	7,5%	12,5%	7,4%	12,6%
15%	11,0%	19,0%	11,9%	18,1%	11,8%	18,2%
20%	15,3%	24,7%	16,4%	23,6%	16,2%	23,8%
725%	19,8%	30,2%	21,0%	29,0%	20,7%	29,3%
30%	24,2%	35,8%	25,6%	34,4%	25,3%	34,7%
35%	28,8%	41,2%	30,3%	39,7%	29,9%	40,1%
40%	33,3%	46,7%	34,9%	45,1%	34,5%	45,5%
45%	37,9%	52,1%	39,6%	50,4%	39,2%	50,8%
50%	42,5%	57,5%	44,3%	55,7%	43,8%	56,2%
55%	47,2%	62,8%	49,1%	60,9%	48,5%	61,5%
60%	51,8%	68,2%	53,8%	66,2%	53,2%	66,8%

Tavola A10 Indicatori di qualità della rilevazione

	Tasso di sostituzione	Tasso di incompletezza	Tasso di rifiuto	Percentuale con buona/ottima disponibilità all'intervista	Percentuale di poca/nessuna difficoltà nell'intervista
Docenti	19,2	8,6	3,7	88,8	85,2
Studenti	20,2	14,8	3,4	80,7	79,9
Genitori	28,3	17,4	10,2	75,5	71,6

APPENDICE STATISTICA SULLE OPINIONI DEI DOCENTI

Insegnanti di fronte alla scuola

Tavola B1 Valutazione della qualità dell'istruzione nel proprio istituto, nello stesso tipo di scuola, in generale nel Paese.

Punteggio medio sulla qualità dell'istruzione del proprio istituto/ della scuola dello stesso tipo/ del Paese in generale	Docenti				
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Licei ed altro
Proprio istituto	7,9	7,8	7,4	7,1	7,4
Stesso tipo di scuola	7,6	7,6	6,8	6,8	7,1
Paese in generale	6,7	6,6	6,5	6,4	6,4

Tavola B2 Soddisfazione dei docenti per il proprio lavoro

Lei è soddisfatto del suo lavoro?	Docenti				
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Licei ed altro
Molto	65,9	53,6	42,6	40,0	46,3
Abbastanza	30,0	39,5	45,3	42,9	39,3
Poco	3,8	6,1	10,2	14,3	11,5
Per niente	0,3	0,8	1,9	2,8	2,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola B3 Motivi di soddisfazione del lavoro di docente

Quali aspetti del suo lavoro le piacciono? (possibili più risposte)	Docenti						Licei ed altro
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Istituti Professionali	Istituti Tecnici	
Il rapporto con gli studenti	86,4	90,5	88,4	85,7	85,4	82,4	89,3
La passione per l'insegnamento	18,4	22,1	22,2	26,4	22,3	28,5	26,6
La creatività che si può mettere	8,7	9,8	10,6	10,3	10,2	8,5	12,3
Il rapporto con i colleghi	11,3	9,5	5,3	6,9	8,1	5,6	7,5
Altri motivi	14,4	14,3	14,3	20,7	21,8	20,2	22,0

Tavola B4 Motivi di insoddisfazione nel lavoro di docente

Quali sono i motivi di insoddisfazione del suo lavoro? (possibili più risposte)	Docenti						Licei ed altro
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Istituti Professionali	Istituti Tecnici	
Eccesso di burocrazia	15,7	25,1	23,9	25,7	21,0	26,5	27,5
Guadagno troppo poco	6,0	12,2	21,4	28,2	22,7	29,7	29,7
Mancanza o inadeguatezza delle strutture	13,2	16,8	13,0	14,7	17,8	13,6	13,1
Difficoltà organizzative	13,2	16,8	13,0	14,3	17,8	13,6	13,1
Scarsa considerazione finale	8,0	8,9	11,6	15,2	10,4	15,4	17,6
Problemi con i colleghi	9,9	13,5	8,8	7,4	10,6	5,0	8,1
Scarso interesse da parte dei ragazzi	1,6	4,5	12,9	11,3	15,4	12,8	7,7
Scarsa partecipazione dei genitori	10,2	10,0	6,6	3,2	3,1	2,5	4,0
Altri motivi	12,9	14,5	13,1	16,1	15,3	17,4	17,4
Non sa	24,3	12,4	11,8	6,7	9,6	4,9	6,9

Tavola B5 Temi per i corsi di aggiornamento futuri proposti dai docenti

	Docenti						
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Istituti Professionali	Istituti Tecnici	Licei ed altro
<i>Su quali temi pensa sia più utile sviluppare futuri corsi di aggiornamento per insegnamento? (possibili più risposte)</i>							
Didattica	47,1	43,0	61,3	63,4	61,4	62,6	65,2
Contenuti di specifiche discipline	20,9	32,8	25,5	32,6	30,6	36,2	30,1
Nuove tecnologie, internet e multimedialità	13,8	28,9	20,0	21,1	19,2	24,7	18,5
Psicologia dell'apprendimento o pedagogia	24,4	17,6	19,8	15,3	16,0	13,4	17,0
Aspetti relazionali, rapporti tra docenti, studenti	17,2	18,6	13,6	10,6	14,9	7,0	12,0
Autonomia, organizzazione e aspetti normativi	12,4	9,4	8,0	7,4	8,3	6,2	8,1
Altri temi	11,6	13,4	14,4	11,5	11,7	14,5	8,3
Non sa	1,0	1,2	0,9	1,4	0,7	0,8	2,4

Tavola B6 Il miglior percorso formativo per diventare insegnanti

	Docenti						
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Istituti Professionali	Istituti Tecnici	Licei ed altro
Per diventare insegnanti, per ogni ordine di scuola, quale dei seguenti percorsi universitari è migliore?							
5 anni di cui 3 di laurea e 2 di specializzazione	42,7	51,5	60,0	60,9	58,8	61,7	61,2
5 anni per ottenere una laurea specifica	53,4	44,1	36,6	34,8	37,4	32,9	35,4
Dipende dal dido scolastico in cui insegnare	1,2	1,3	1,3	1,0	0,7	0,8	1,2
Non sa	2,7	3,1	2,1	3,3	3,1	4,7	2,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola B7 La durata della formazione universitaria dei docenti delle scuole materne e delle scuole elementari

	Docenti						
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Istituti Professionali	Istituti Tecnici	Licei ed altro
Secondo lei, i futuri docenti della scuola dell'infanzia e della scuola elementare devono avere una formazione universitaria di durata uguale, minore o maggiore rispetto a quella dei colleghi della scuola media?							
Uguale	79,5	86,6	81,5	80,8	79,1	80,4	82,1
Minore	9,6	7,1	10,6	9,6	9,9	10,6	8,4
Maggiore	8,2	3,9	4,4	6,0	5,9	5,7	6,3
Altro	0,4	1,5	1,5	1,0	0,7	1,5	0,6
Non sa	2,3	0,9	2,0	2,6	4,4	1,8	2,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola B8 Adeguatezza della preparazione ricevuta ai contenuti disciplinari

	Docenti						
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Istituti Professionali	Istituti Tecnici	Licei ed altro
<i>Considerando gli studi che lei ha svolto per diventare insegnante, ritiene che la sua preparazione sia stata adeguata ad affrontare i contenuti disciplinari?</i>							
Molto	10,2	10,1	26,2	31,8	25,7	36,2	30,6
Abbastanza	50,3	43,3	53,7	53,0	53,3	49,8	56,1
Poco	29,2	36,1	13,7	11,4	16,2	10,5	9,6
Per niente	10,3	10,5	6,4	3,9	4,8	3,5	3,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola B9 Adeguatezza della preparazione ricevuta alla didattica

	Docenti						
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Istituti Professionali	Istituti Tecnici	Licei ed altro
<i>Considerando gli studi che lei ha svolto per diventare insegnante, ritiene che la sua preparazione sia stata adeguata ad affrontare la didattica, cioè il modo di trasmettere i contenuti agli allievi?</i>							
Molto	11,1	8,4	12,5	11,0	9,9	13,5	9,1
Abbastanza	39,1	33,0	27,8	27,4	28,9	26,1	27,8
Poco	35,6	38,9	35,6	36,1	35,7	35,4	37,1
Per niente	14,2	19,7	24,1	25,5	25,5	25,0	26,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Proposte per la riforma della scuola dai 6 ai 14 anni

Tavola B10 L'organizzazione della scuola prima della secondaria superiore

Come dovrebbe essere organizzata la formazione scolastica prima della scuola secondaria superiore?	Docenti						
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Istituti Professionali	Istituti Tecnici	Licei ed altro
Un unico ciclo di 7 anni	22,9	18,6	14,4	19,9	17,4	19,7	21,6
5 anni di scuola elementare e 3 di media	50,8	57,1	64,3	54,8	57,4	57,3	50,8
5 anni di scuola elementare e 3 di media articolati in 4 bienni	17,3	17,7	13,8	16,5	16,7	14,1	18,8
Altro	0,7	0,9	1,9	1,1	0,9	1,3	0,9
Non so	8,3	5,7	5,6	7,7	7,6	7,6	7,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola B11 La didattica nella scuola elementare

Nei primi 4 anni della scuola elementare è preferibile avere:	Docenti						
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Istituti Professionali	Istituti Tecnici	Licei ed altro
Un unico maestro	16,8	11,8	21,2	18,0	17,7	17,9	18,4
Un maestro che svolga la maggior parte dell'orario	18,3	21,1	19,5	27,3	25,6	25,3	30,2
Più maestri specializzati che si dividano equamente l'orario	63,0	66,3	56,9	51,7	53,8	53,9	48,3
Non so	1,9	0,8	2,4	3,0	2,9	2,9	3,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola B12 Il collegamento tra la scuola elementare e la scuola media

	Docenti						
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Istituti Professionali	Istituti Tecnici	Licei ed altro
La scuola elementare e la scuola media, per quanto riguarda programmi e insegnanti, dovrebbero essere distinte o l'ultimo anno delle scuole elementari e il primo delle medie dovrebbero essere collegati?	8,1	10,2	16,8	22,2	19,6	24,4	21,5
L'ultimo anno delle elementari e il primo anno di medie dovrebbero essere collegati	90,8	89,2	80,6	74,9	77,4	72,2	75,9
Altro	0,0	0,2	1,2	0,3	0,0	0,5	0,4
Non so	1,1	0,4	1,4	2,6	3,0	2,9	2,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola B13 L'orientamento alla scuola secondaria superiore nella scuola media

	Docenti						
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Istituti Professionali	Istituti Tecnici	Licei ed altro
Per far meglio orientare gli studenti delle medie nel proseguimento degli studi è preferibile (possibili più risposte):							
Informarli su tutte le scelte possibili	56,3	56,9	65,9	62,9	61,4	61,9	64,7
Far sperimentare negli ultimi 2 anni di scuola media le materie delle superiori	58,9	54,3	47,0	45,8	46,7	42,4	48,6
Altro	0,6	0,9	1,7	1,4	1,8	1,4	1,1
Non so	1,6	3,4	1,7	1,8	1,2	2,2	1,7

Organizzazione del ciclo secondario e post-secondario

Tavola B14 Riorganizzazione della scuola secondaria superiore in un blocco liceale e un blocco tecnico-professionale

	Docenti						
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Istituti Professionali	Istituti Tecnici	Licei ed altro
Le proponiamo un'ipotesi di riorganizzazione della scuola superiore che prevede che si costituiscano due blocchi, l'uno con percorsi di tipo liceale più finalizzato alla preparazione culturale, l'altro con percorsi finalizzati prevalentemente alla formazione tecnico-professionale. Sarebbe favorevole alla costituzione di questi due blocchi?							
Sì	67,0	66,4	66,8	63,0	65,4	62,7	61,9
No	12,2	17,2	19,8	26,2	20,8	26,1	29,4
Non so	20,8	16,4	13,4	10,9	13,8	11,2	8,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola B15 Ingresso dell'università nella gestione dell'ultimo anno delle superiori

Per l'organizzazione della scuola secondaria superiore quale tra queste due soluzioni ritiene migliore?	Docenti						
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Istituti Professionali	Istituti Tecnici	Licei ed altro
Una scuola secondaria superiore composta da un biennio e da un successivo triennio	26,4	31,2	40,2	52,5	56,2	53,8	49,2
Una scuola secondaria superiore composta da due bienni, più un quinto anno gestito insieme con l'università	66,4	63,3	54,2	42,9	38,0	42,5	45,7
Altro	0,3	0,4	1,1	1,2	2,3	0,9	0,8
Non so	6,9	5,1	4,5	3,4	3,5	2,8	4,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola B16 Età adeguata per il conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore

Secondo lei, anche tenendo conto della situazione europea, a che età un ragazzo dovrebbe ottenere il diploma di scuola secondaria superiore?	Docenti						
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Istituti Professionali	Istituti Tecnici	Licei ed altro
17 anni	6,2	5,6	7,7	9,4	9,8	9,4	9,2
18 anni	66,9	69,7	73,7	72,6	72,5	72,9	72,5
19 anni	17,5	19,9	15,1	14,3	13,8	14,7	14,2
Altra età	9,4	4,8	3,5	3,6	3,9	3,0	4,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola B17 Riduzione dell'obbligo formativo per chi ha frequentato la scuola dell'infanzia

	Docenti						
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Istituti Professionali	Istituti Tecnici	Licei ed altro
Oggi in Italia ogni cittadino è obbligato a formarsi fino a 18 anni. Secondo lei è opportuno permettere a chi ha frequentato i 3 anni di scuola dell'infanzia ed altro la possibilità di concludere questo obbligo a 17 invece che a 18 anni?							
Sì	35,5	28,9	31,8	36,9	40,6	35,9	36,0
No	58,2	65,5	62,5	58,2	53,8	59,7	59,1
Non so	6,3	5,6	5,7	4,9	5,6	4,4	4,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola B18 La formazione professionale ad alta qualificazione

	Docenti						
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Istituti Professionali	Istituti Tecnici	Licei ed altro
Secondo lei, è sufficiente sviluppare la formazione professionale fino alla scuola secondaria superiore oppure è meglio istituire corsi di formazione professionale di alta qualificazione anche dopo la scuola secondaria superiore?							
È sufficiente sviluppare la formazione professionale fino alla scuola secondaria superiore	3,9	4,3	6,9	8,2	9,7	8,7	7,0
È meglio istituire corsi di formazione professionale ad alta qualificazione anche dopo la scuola secondaria superiore	81,9	84,2	81,5	82,9	81,1	82,0	84,9
Non so	14,0	11,5	11,6	8,9	9,2	9,4	8,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Piani di studio

Tavola B19 Collocazione delle materie d'esame in orario obbligatorio, facoltativo o frequenza di corsi a pagamento

	Docenti						
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Istituti Professionali	Istituti Tecnici	Licei ed altro
<i>Affinché gli studenti arrivino preparati agli scrutini ed agli esami nelle materie scolastiche</i>	70,4	75,6	76,2	74,1	78,5	73,1	72,6
Tutte le materie su cui si verrà esaminati vengano inserite nell'orario scolastico obbligatorio	27,2	21,7	21,0	23,5	19,7	24,7	24,4
Alcune delle materie d'esame decise dalla scuola possano essere studiate in orario scolastico facoltativo	1,1	1,3	0,7	1,5	1,1	2,0	1,1
Alcune delle materie d'esame decise dalla scuola possano essere studiate in corsi privati pagati dalle famiglie senza frequentare la scuola	0,5	0,4	1,4	0,6	0,7	0,4	0,8
Dipende dai cicli e/o dall'anno in corso	0,8	1,2	0,8	0,8	0,4	0,4	1,4
Non so							

Tavola B20 Esonero dalla frequenza per lo studente già preparato in una specifica materia

	Docenti						
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Istituti Professionali	Istituti Tecnici	Licei ed altro
<i>Uno studente già preparato in una materia una volta valutata dalla scuola la sua preparazione</i>	79,0	75,8	71,1	69,1	71,7	67,5	69,3
<i>Dovrebbe comunque seguire le lezioni di questa materia</i>							
<i>Potrebbe anche non seguire le lezioni</i>	17,6	20,4	22,2	25,1	24,1	27,2	23,6
<i>Dipende dai cicli e/o dall'anno in corso</i>	1,3	2,0	2,6	2,6	1,4	3,0	2,7
<i>Non so</i>	2,1	1,8	4,1	3,2	2,7	2,4	4,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola B21 Più o meno materie nel piano di studi

	Docenti						
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Istituti Professionali	Istituti Tecnici	Licei ed altro
<i>Nella scuola, dalle elementari alle superiori, tenendo presente che comunque l'orario non può superare un certo limite, si matura meglio lo spirito critico di una persona</i>							
<i>Concentrando lo studio su poche materie fondamentali</i>	56,6	55,0	48,2	54,2	48,6	57,1	54,6
<i>Studiando più materie in modo meno approfondito</i>	29,2	26,7	34,7	32,0	28,0	29,3	31,4
<i>Dipende dai cicli e/o dall'anno in corso</i>	6,9	8,3	7,4	6,0	7,6	6,6	4,5
<i>Altro</i>	2,8	5,3	5,9	4,8	2,9	4,3	6,4
<i>Non so</i>	4,5	4,7	3,8	3,0	2,9	2,8	3,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola B22 Valutazione sui debiti formativi

	Docenti						
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Istituti Professionali	Istituti Tecnici	Licei ed altro
Nel caso in cui i debiti formativi non vengano recuperati, sarebbe meglio non ammettere gli studenti alla classe successiva	23,1	26,2	26,7	20,8	22,7	20,6	20,1
Ammetterli solo se i debiti sono al massimo due	24,1	18,6	22,6	19,2	16,9	17,6	22,0
Ammetterli ma promuoverli l'anno seguente solo se recuperano i debiti	43,2	48,4	46,3	51,7	54,6	51,1	50,7
Ammetterli senza penalizzazioni	4,2	2,5	1,8	3,4	2,4	4,5	2,8
Altro	0,4	1,0	1,5	3,3	1,9	4,5	2,9
Non so	5,1	3,3	1,2	1,6	1,5	1,8	1,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tavola B23 Valutazione della condotta anche ai fini della bocciatura

	Docenti						
	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Istituti Professionali	Istituti Tecnici	Licei ed altro
La scuola deve valutare la condotta degli studenti							
Si e la valutazione deve essere considerata ai fini di un'eventuale bocciatura	47,5	52,2	63,5	67,1	70,5	67,7	64,7
Si e la valutazione non deve essere considerata ai fini di un'eventuale bocciatura	40,2	37,7	27,3	22,9	22,1	23,6	22,6
Si, non so per la bocciatura	5,6	4,7	3,3	3,0	1,3	2,9	4,0
No	4,8	4,0	3,8	6,3	5,6	5,4	7,7
Non so	1,8	1,4	2,2	0,7	0,6	0,5	1,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

ANNALI 2001
DELL'ISTRUZIONE XLVII ANNO DI PUBBLICAZIONE
N° 1/2
1/2

MATERIALI

PRESENTAZIONE

***I**l Rapporto del Gruppo Ristretto di Lavoro pubblicato nella prima parte di questo fascicolo è, come è noto, un documento di discussione offerto, anzitutto, al mondo della scuola e, nondimeno, a quello istituzionale (Stato, Regioni, Comuni, Province, città metropolitane). La legge n. 3 del 18 ottobre 2001, infatti, ha modificato in maniera per certi aspetti radicale il quadro delineato e presupposto dalla L. 30/2000.*

Senza alcuna altra pretesa che contribuire all'arricchimento di questo dibattito, pubblichiamo tre interventi che sarebbe bene leggere insieme ai dati statistici sugli allievi e sui docenti predisposti dal Ministero dell'Istruzione, e distribuiti in occasione degli Stati Generali.

Il primo intervento è di pedagogia giuridica. Se resta in vigore l'articolo 8 del D.P.R. 275/99, e se la proposta di revisione della L. 30/2000 andrà a buon fine, in quale modo si potranno organizzare e redigere i piani di studio della nuova scuola? Il contributo offre alcune indicazioni in questa direzione e si propone di sollecitare un dibattito tra i docenti e gli esperti del mondo della scuola.

Il secondo e il terzo intervento riassumono i dati delle più recenti indagini internazionali relativi alla qualità degli apprendimenti matematici, scientifici e linguistici dimostrata dagli allievi dei Paesi dell'OCSE, e in particolare del nostro Paese. Si tratta di dati sui quali è utile riflettere nella prospettiva di una riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione che innalzi ulteriormente la qualità complessiva del livello di educazione e di cultura del popolo italiano. Nessuno, infatti, può trascurare le grandi acquisizioni del processo di scolarizzazione che il nostro Paese ha compiuto soprattutto negli ultimi 30 anni. Il fatto, per esempio, che 102 bambini su 100 nati frequentino la scuola dell'infanzia, che sia aumentato in maniera vistosa il numero dei giovani in possesso di diplomi, che la scolarizzazione sia ormai un fenomeno universale fin quasi alla maggiore età è la prova dei significativi progressi compiuti in questo campo.

VERSO I NUOVI PIANI DI STUDIO

*Una lettura dell'art. 8 del D.P.R. 275/99
a proposito di obiettivi, capacità
e competenze, conoscenze e abilità*

di GIUSEPPE BERTAGNA

GLI OBIETTIVI: CARATTERI GENERALI

Intenzionalità dell'obiettivo. Il termine *obiettivo* è strategico nella cultura dei curricoli. *Obiectum*: indica qualcosa che è lanciato fuori da sé. Rimanda alla natura rappresentativa della nostra coscienza: ciascuno di noi è in grado di concepire intellettualmente qualcosa che reputa importante poi realizzare e raggiungere concretamente. Lo può fare da docente. In questo caso, abbiamo gli obiettivi che l'insegnante si propone di raggiungere. Sono obiettivi dell'insegnamento. Lo può fare, però, allo stesso modo, da allievo. In questo caso, sono gli obiettivi che l'allievo stesso si propone di raggiungere. Sono obiettivi di apprendimento.

Il problema pedagogico fondamentale, a questo punto, è far sì che l'obiettivo pensato dal docente, quello d'insegnamento, possa coincidere con quello adottato dallo studente, quello di apprendimento; e soprattutto, che siano reputati «bene» da ambedue, cioè qualcosa che vale e per il quale vale la pena di mettere in gioco se stessi, i propri sforzi e le proprie motivazioni. Altrimenti, l'obiettivo, per lo studente, perde la sua funzione promozionale e diventa una delle tante forme di «pedagogia nera»: qualcosa che si impone con la forza e che al posto di aprire la sua persona, la ottunde. Non conta che, all'inizio, lo studente abbia la completa giustificazione epistemica di ciò che l'insegnante gli propone di assumere anche come suo obiettivo personale da concretare. Questo lavoro di approfondimento e di appropriazione critica potrà scaturire dal complesso dell'attività didattica successiva. L'importante, in primo luogo, è che lo studente abbia *fiducia* educativa nel docente, non pensi, cioè, né senta emotivamente, che questi intenda proporgli obiettivi che non sono bene per lui. Avere fiducia educativa in qualcuno significa affidarsi alle sue cure ed essere certi che quanto propone a favore della crescita umana del soggetto lo è davvero, o almeno è proposto nella onesta e ragionevole convinzione etica e logica che lo sia. È non meno importante, in secondo luogo, che il docente sia così professionalmente preparato da presentare all'allievo l'obiettivo nei termini di un motivante problema da risolvere piuttosto che in quelli di una pillola da deglutire. Allora è facile che l'obiettivo dell'insegnamento si possa trasformare anche in obiettivo dell'apprendimento; e che l'iniziale *problem solving* si traduca, poi, per lo studente, nella spinta a scoprire, perfino con la fatica dello studio, le giustificazioni epistemiche dell'obiettivo che gli si è rappresentato all'inizio dell'atti-

vità didattica, a cui aveva aderito per fiducia educativa nel docente, e che aveva intellettualmente recepito, per ovvie ragioni, solo come un punto interrogativo a cui rispondere e non certamente come una convinzione già strutturata e per sé vitale (come può essere, infatti, un obiettivo d'apprendimento qualcosa che già si sa e già si è conquistato?).

Tra definizione operativa e personalizzazione. Pensati dall'insegnante o dallo studente, gli obiettivi mantengono comunque, sempre, una natura ideale, intellettuale. È vero, per evitare fumoserie e fraintendimenti sulle parole usate da tempo si invitano i docenti e gli studenti a formulare i rispettivi obiettivi di insegnamento o di apprendimento il più possibile in termini operativi. Devono, cioè, fare lo sforzo di definirli, adoperando parole che referenzino elementi empirici controllabili da tutti. Il modo più chiaro di definire un obiettivo, in questo senso, è articolarlo in una serie di comportamenti che siano misurabili ed osservabili. Non dire, ad esempio, «esercizio della critica», cosa che può essere chiara per noi, ma equivoca per chi non la pensa come noi e non ha avuto le nostre stesse esperienze, bensì «distinguere, in un testo argomentativo, la tesi sostenuta dall'autore da quella che gli si può contrapporre»; oppure, «dato un problema, risolverlo con procedure *standard* e personali non *standard*», ecc.

Sebbene formulato in termini empirici ed operativi, tuttavia, l'obiettivo rimane sempre un pensare comportamenti concreti che per adesso non esistono se non nel pensiero di chi se li rappresenta, docente o allievo che sia. È sempre qualcosa di concettuale, di logico, di simbolico, quindi: pensiero di azioni da compiere, non azioni compiute. A causa di questa caratteristica, l'obiettivo, in educazione, è anche sempre un valore: qualcosa che è *bene* acquisire, trasformare in pratica, in azione personale e sociale. Un *dover essere* che connette logica ed etica, pensiero ed azione. Non basta, in altri termini, che sia tecnicamente *possibile* raggiungerlo: conta che si *debba* raggiungerlo, perché promuove e matura la persona del docente (se obiettivo di insegnamento) e dell'allievo (se obiettivo di apprendimento).

Questo spiega perché gli obiettivi, comunque li si voglia qualificare, restino sempre un sapere, ma siano allo stesso tempo un sapere teoretico, relativo a concetti scientifici (*theoría*), sapere tecnico, relativo ad abilità operative socialmente e individualmente utili (*téchne*), o sapere pratico, relativo ai valori e a ciò che è bene agire nei comportamenti umani (*phrónesis*). Compito del processo educativo è trasformare questa circolarità del sapere scientifico, tecnico ed etico in vita ed in esperienza personale. Potremmo dire che gli obiettivi sono un *che cosa* (un *sapere che*) che è poi compito del processo educativo trasformare in *chi*, in persona. Se non avviene questo fenomeno della personalizzazione vitale dell'obiettivo di insegnamento o di apprendimento, questo resta qualcosa di estraneo alla maturazione di ciascuno, pura nozione meccanica ininfluyente sul piano della qualità della vita e, perciò, dell'educazione.

Le tipologie degli obiettivi secondo la normativa vigente. La normativa vigente sull'autonomia delle istituzioni scolastiche parla di *obiettivi* qualificati in maniera diversa a seconda che siano formulati dal centro (Ministero dell'Istruzione) o dalla periferia (le singole istituzioni scolastiche).

Secondo l'art. 8 del D.P.R. 275/99, è di competenza del Ministero dell'Istruzione la definizione degli «obiettivi generali del processo formativo» e degli «obiettivi specifici di apprendimento *relativi* alle competenze degli alunni».

L'art. 13 del D.P.R. 275/99 affida ai docenti e alle singole istituzioni scolastiche il compito di riformulare «obiettivi generali del processo formativo» e degli «obiettivi specifici di apprendimento *relativi* alle competenze degli alunni» nei termini di «obiettivi formativi».

Vediamo di comprendere più da vicino le differenze esistenti tra queste tre tipologie di obiettivi che afferiscono alle competenze del centro e della periferia e che la recente legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001 di riforma del Titolo V della Costituzione non ha ritenuto opportuno modificare.

OBIETTIVI GENERALI DEL PROCESSO FORMATIVO

Gli «obiettivi *generali* del processo formativo» sono formulati dal Ministero dell'Istruzione. La specificazione «*del* processo formativo» è rilevante. Non si tratta di obiettivi generali che riguardano esclusivamente il processo di insegnamento dei docenti o di apprendimento degli allievi. Nemmeno si tratta di obiettivi generali inerenti ai compiti e all'azione del Ministero o di qualsiasi altra singola istituzione che svolge, nella nostra società, in collaborazione con la scuola, compiti formativi. Si tratta, al contrario, di chiedere al centro, a nome e per conto del bene comune nazionale, di identificare gli «obiettivi generali» che l'insieme di questi diversi processi formativi particolari è chiamato a realizzare oggi, al meglio, nel nostro Paese, per le giovani generazioni. Una specie di avvertimento a tutti gli operatori scolastici, ma insieme anche a tutte le istituzioni formative esistenti, perché non dimentichino di coordinare i loro sforzi e i loro interventi nella direzione di alcuni comuni obiettivi generali che tutti dovrebbero riconoscere come valori educativi importanti da promuovere. Il «processo educativo», del resto, è sempre un evento complesso e multifunzionale che chiama alla collaborazione diversi attori personali e istituzionali.

L'aggettivo «generali» dopo «obiettivi» vuol dire poi almeno tre cose. Anzitutto, che gli obiettivi in questione indicano rappresentazioni ideali che dovrebbero essere ritenute apprezzabili non soltanto da tutti gli studenti della Repubblica, ma anche da tutti i docenti, i genitori e i diversi componenti della società italiana (imprenditori, sindacalisti, agricoltori, ecc.). Esprimere, insomma, valori comuni unanimemente condivisi. In secondo luogo, proprio per la prima caratteristica, generali significa che, in tali obiettivi, prevale, in termini semantici, l'estensione sull'intensione, il riferimento alla comprensione e alla spiegazione, nel complesso, di un vasto orizzonte di fenomeni piuttosto che alla comprensione e spiegazione dettagliata di alcuni di essi. Per esempio, possono riferirsi a tutti i processi formativi da sollecitare nell'intero arco della scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I e II grado. Infine, che non riguardano un settore disciplinare specifico della cultura, bensì l'insieme delle prospettive formative della persona. Da questo punto di vista, dovrebbero essere allo stesso tempo prova e ammonizione del fatto che qualsiasi attività trovi campo nella scuola, anche quella più disciplinarmente settoriale, si legittima perché e se forma la persona nella sua interezza, non perché sia in sé un valore formativo.

Sul piano tecnico-operativo, si può sostenere che gli «obiettivi generali del processo formativo» si ricavano, per analisi ed esplosione, dai dispositivi contenuti nelle leggi vigenti sull'ordinamento del sistema di istruzione e di formazione del Paese (dalla legge sul riordino dei cicli a quella sulla parità e sull'obbligo di istruzione e/o di formazione). Esse, infatti, si giustificano come strumenti per realizzare alcuni principi di giustizia sociale ed educativa che si richiamano allo stesso testo costituzionale, soprat-

tutto alla prima parte di esso. In questo senso, si possono considerare «obiettivi generali del processo formativo» formulazioni come le seguenti:

- crescita e valorizzazione della persona umana come elemento centrale di ogni processo educativo di istruzione e di formazione;
- elevazione del livello educativo di istruzione e di formazione di ciascun cittadino e generale di tutto il popolo italiano;
- potenziamento della capacità di ciascuno e di tutti di partecipare ai valori della cultura, del lavoro, della civiltà e della convivenza sociale e di contribuire al loro sviluppo;
- rimozione delle cause sociali e culturali che ostacolano il libero e pieno sviluppo della persona umana;
- avvaloramento del pluralismo culturale, politico, religioso e territoriale, pur nella riscoperta di una propria identità sociale e individuale;
- organizzazione programmatica e ordinamentale degli interventi scolastici e formativi tale che rispettino i principi dell'unitarietà, della progressività, della continuità, dell'orientatività e della personalizzazione dell'educazione;
- consolidamento dei valori che caratterizzano l'identità nazionale, europea e mondiale (dell'umanità) e che garantiscono un costante dialogo tra questi livelli identitari;
- esercizio e sviluppo della socialità e della libertà ai fini del consolidamento della convivenza civile;
- sviluppo delle conoscenze e delle abilità (logiche, espressive, relazionali, operative, motorie, etiche, religiose, ecc.) che consentono l'effettiva partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale nazionale e internazionale;
- aumento della libertà e della responsabilità nelle scelte relative ai percorsi scolastici e alle opzioni di vita;
- ecc.

«Generali», tuttavia, non significa obiettivi generici. Il Ministero dell'Istruzione, quindi, è chiamato ad «operazionalizzare» (brutto termine, tuttavia ormai entrato nel linguaggio dei docenti per indicare la definizione in termini operativi, osservabili e per molti aspetti misurabili, di un obiettivo) questi obiettivi generali del processo formativo e stabilire, tanto per continuare nell'esempio, che «elevazione del livello di educazione di ciascun cittadino e generale di tutto il popolo italiano» voglia dire «far giungere al diploma secondario scolastico o professionale l'80% di ogni classe d'età a partire dal 2010»; o che «rimuovere le cause che ostacolano il libero e pieno sviluppo della persona umana» debba significare, limitatamente al 2003, «abbattere la dispersione scolastica secondaria almeno del 10% laddove raggiunge soglie patologiche del 20-30%» o «dotare ogni scuola di un numero di computer sufficiente a coprire la richiesta degli allievi che non se lo possono permettere a casa». E così via.

OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

Anche gli «obiettivi specifici di apprendimento *relativi* alle competenze degli alunni» (art. 8, D.P.R. 275/99, comma 1, punto b) sono formulati dal Ministero dell'Istruzione. Una responsabilità strategica del centro che, però, è necessario circoscrivere con chiarezza nei suoi limiti e nelle sue possibilità. Il primo sforzo da condurre in questa direzione è prendere alla lettera sintassi e semantica delle parole impiegate per definirla.

Cominciamo, dunque, a sottolineare che siamo davanti non più ad «obiettivi generali del processo formativo», bensì ad «obiettivi specifici» che vogliono precisare l'apprendimento dei ragazzi. Specifici riprende, rovesciandole, le tre dimensioni impiegate per esplicitare il significato della qualificazione di «generali» attribuita agli obiettivi del processo formativo. Non si riferiscono, quindi, a valori che coinvolgono tutti i cittadini, ma solo gli studenti, per di più dei diversi cicli scolastici e formativi o, addirittura, delle ulteriori articolazioni interne che caratterizzano tali cicli. Inoltre, hanno un campo semantico più ristretto. Non riguardano più la generalità del processo formativo, ma si riferiscono al processo di apprendimento degli allievi, ad una certa età e a un certo sviluppo del piano degli studi. Infine, sono legati alla semantica e alla sintassi di una disciplina particolare o, comunque, di attività particolari, che possono svolgere una proficua funzione di promozione degli «obiettivi generali del processo educativo».

Molta attenzione merita anche il significato della frase: «relativi alle competenze degli alunni». In un primo tempo era parso che, per il centro, «gli obiettivi specifici di apprendimento» non fossero cosa diversa dalle «competenze» degli alunni. E che il centro dovesse, quindi, elencare prima, e certificare dopo, le competenze che gli alunni dovevano dimostrare di possedere alla fine di un ciclo di istruzione o di formazione. L'approfondimento successivo, tuttavia, soprattutto a causa di una più attenta lettura pedagogica del termine competenza, ha portato ad escludere questa interpretazione.

È naturale ritenere che esista una connessione logica e sostanziale tra «obiettivi specifici di apprendimento» e «competenze». Oltre che la stessa formulazione dell'art. 8, D.P.R. 275/99, comma 1, punto b, lo conferma, sul piano giuridico, anche una lettura dell'articolo 13 dello stesso D.P.R. Esso invita, infatti, le scuole a contribuire alla definizione ministeriale degli «obiettivi specifici di apprendimento» di cui all'articolo 8, «riorganizzando i propri percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi formativi e competenze». Come a dire: gli «obiettivi specifici di apprendimento», che, secondo il Ministero, dovrebbero essere concepiti ed adottati, grazie alla mediazione dei docenti, da tutti gli alunni delle diverse scuole della Repubblica, non possono essere definiti se non *a partire da un'attenta ricognizione* degli obiettivi formativi di fatto adottati e delle competenze di fatto dichiarate acquisite dagli allievi nelle diverse istituzioni scolastiche del Paese. Come è possibile, infatti, sapere se i fanciulli sono in grado di rappresentarsi come «obiettivo specifico» del proprio apprendimento qualcosa che nessuno, nel concreto dei processi di insegnamento-apprendimento che si svolgono nelle migliori scuole del nostro Paese, ha mai provato a verificare se e quanto rappresentabile? Si tratterà di utilizzare con equilibrio questa esperienza educativa e didattica, e di censire perché un determinato «obiettivo specifico di apprendimento» non solo, in certe condizioni di professionalità pedagogica e di logistica didattica, riesce accessibile ad un fanciullo di 10 anni, non solo gli appare addirittura motivante, ma risulta anche culturalmente più elevato di quello, ad esempio, perseguito fino ad allora per studenti della medesima età. È certo, tuttavia, che se questa operazione di definizione degli «obiettivi specifici di apprendimento» per gli allievi si conducesse al centro, nel chiuso di un circolo di intellettuali (psicologi dell'apprendimento, psicopedagogisti, epistemologi, disciplinari, ecc.), senza mai confrontarsi con la generalizzazione delle scelte di apprendimento maturate nei migliori laboratori didattici esistenti nelle scuole del nostro Paese, si rischierebbe soltanto una progettazione astratta e velleitaria.

Detto questo, tuttavia, e ribadito che il Ministero farebbe male a stabilire, per gli allievi, «obiettivi specifici di apprendimento» che non fossero già stati dimostrati raggiungibili nelle più affidabili esperienze di scuola sperimentale militante, bisognereb-

be che fosse chiaro che gli «obiettivi specifici di apprendimento» formulati a livello nazionale stanno agli obiettivi formativi progettati a livello di scuola e alle competenze certificate allo stesso livello come una regola generale sta alla sua applicazione ad un caso singolo o come un concetto per forza di cose astratto sta alla sua concretizzazione situazionale. In questo senso, gli «obiettivi specifici di apprendimento» non possono essere né obiettivi formativi né, tantomeno, competenze, ancorché tengano conto dei primi e delle seconde. L'espressione «relativi alle competenze degli alunni», quindi, va intesa in modo letterale. Il centro elenca gli «obiettivi specifici di apprendimento» che poi, tradotti dai docenti e dalle scuole in «obiettivi formativi» per le loro classi, diventano, infine, grazie all'attività didattica, competenze reali degli allievi.

Si può dire, quindi, che gli «obiettivi specifici di apprendimento» risultano dalla definizione operativa (dall'operazionalizzazione) di *conoscenze* (cioè di concetti disciplinari e/o interdisciplinari) e di *abilità* (cioè di procedure riguardanti il *saper fare* qualcosa in campi disciplinari e/o interdisciplinari più o meno complessi) che la comunità nazionale ritiene valore far acquisire a tutti gli allievi di un certo ciclo di istruzione o di formazione. Essi hanno, perciò, un valore normativo nazionale e riguardano un alunno «medio» e una scuola «media» che, nella realtà, non esiste. Prescindono, per così dire, dalla situazione particolare di ogni allievo e di ogni classe, ma si limitano a dire che devono essere acquisiti dagli allievi italiani in generale alla fine di un ciclo di istruzione o di formazione. La loro centratura è sull'oggetto culturale, ciò che c'è da sapere (*conoscenze*) e da saper fare (*abilità*) in base ad un'analisi dei bisogni conoscitivi della società contemporanea e del grado di sviluppo raggiunto dalle diverse scienze e tecniche. Non per nulla sono di solito ricavati coinvolgendo, oltre che pedagogisti, specialisti disciplinari, psicologi e sociologi dell'educazione che rispondono alla domanda: quali sono le conoscenze disciplinari o interdisciplinari, nonché le abilità tecniche, che un allievo dovrebbe possedere alla fine di un particolare ciclo di istruzione o di formazione per essere dichiarato «maturo» e «aggiornato» alle esigenze della società e della cultura contemporanee (profilo terminale)?

Inutile, a questo punto, sottolineare due elementi. Il primo è che tali conoscenze e abilità non valgono in sé, ma nella misura in cui promuovono il profilo formativo reale di ciascun allievo. Nella misura in cui, in sostanza, diventano prima «obiettivi formativi» da promuovere e poi «competenze» acquisite per l'alunno che si ha concretamente dinanzi. Il secondo è che il centro non potrà che definire «obiettivi specifici di apprendimento» ricavati dall'analisi culturale, sociale, psicologica e pedagogica generale, non dalle esigenze culturali, sociali, psicologiche e pedagogiche di un allievo particolare; in questo senso, gli è sottratta la possibilità di dettare «obiettivi formativi» di classe e di scuola.

OBIETTIVI FORMATIVI

Gli *obiettivi formativi* rimandano a ciò che diventano gli «obiettivi specifici di apprendimento» quando si contestualizzano, entrano in una scuola e in una classe concreta, incontrano gli allievi con le loro peculiari capacità e, trattati con gli appositi mediatori didattici di contenuto, tempo, modo ed organizzazione, diventano gli strumenti che gli insegnanti usano per promuovere e infine certificare le competenze non degli allievi in generale, ma di «quegli» allievi, in «quella» classe, con «quella» famiglia, ecc.

Gli «obiettivi specifici di apprendimento» sono e diventano *obiettivi formativi*, quindi, nel momento in cui si trasformano nel compito di apprendimento ritenuto realmente

accessibile ad un allievo concreto e sono allo stesso tempo ritenuti da «questo» allievo traguardi importanti e significativi per la formazione di sé e per la propria maturazione.

Il Ministero può stabilire «obiettivi specifici di apprendimento» che sarebbe senza dubbio bene che fossero acquisiti da tutti gli allievi. Il bene in astratto, tuttavia, nell'educazione non esiste: è necessario che sia il *mio*, il *suo* bene, e che sia anche riflessivamente riconosciuto come tale. L'«obiettivo specifico di apprendimento» diventa, perciò, formativo quando assume questi caratteri di profonda personalizzazione critica. Come propiziare questa transizione varia a seconda delle teorie e delle pratiche didattiche a cui ci si riferisce nell'attività professionale. Un conto, per esempio, è praticare una didattica per progetti, un altro seguire quella per contenuti; un conto ispirarsi a metodologie narrative e per sfondo integratore, un altro a procedure algoritmiche tipo *Mastery Learning* o didattica per obiettivi, oppure riferirsi a didattiche per problemi o per concetti o per strutture o, infine, come pare più prudente, per percorsi integrati e di sintesi. L'importante, comunque, è ribadire che, quale che possa risultare la metodologia didattica adottata in classe, garantita dal valore addirittura costituzionale della libertà di insegnamento, ciò che conta, sul piano professionale, è proprio che essa assicuri questa transizione e riesca a trasformare le conoscenze e le abilità degli «obiettivi specifici di apprendimento» in modi di essere di ciascuno, ovvero prima in «obiettivi formativi» e poi in «competenze» di ogni allievo. Ci limitiamo a mostrare qualche suggestione in proposito con due esempi.

Dagli «obiettivi specifici di apprendimento» agli «obiettivi formativi» nella didattica per obiettivi. Nella didattica per obiettivi che rimanda, come è noto, ad una concezione comportamentista dell'apprendimento si procede alla transizione appena ricordata più o meno in questo modo:

1. Si analizzano gli «obiettivi specifici di apprendimento» stabiliti dal Ministero e si osserva se sono descritti in termini operativi, ovvero se identificano «*performance* che gli studenti devono essere in grado di mostrare per essere considerati competenti»¹ e se indicano anche il livello di accettabilità della prestazione (*standard*). Se non corrispondono a queste caratteristiche, li si rende tali.
2. Una volta chiariti i risultati che gli allievi sono chiamati a raggiungere, li si ordina gerarchicamente grazie al contributo delle tassonomie che fanno riferimento a questa teoria didattica. Una, famosa, è quella di Bloom. Essa distribuisce gli obiettivi su una scala (*conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sintesi, valutazione*) in cui il livello successivo è più complesso del precedente. Una seconda tassonomia è quella di Gagné. Per questo autore, l'apprendimento si distribuisce su una scala di otto livelli non solo progressivamente più complessi, ma anche obbligatoriamente successivi: apprendimento per *segnali*, per *stimolo-risposta*, per *concatenazione*, per *associazione verbale*, per riconoscimento di *discriminazioni*, per *concetti*, per *regole* e, infine, quello massimo, per *problem solving*.
3. Il lavoro condotto sugli «obiettivi specifici di apprendimento» si estende, con le medesime procedure, anche ai prerequisiti logico-disciplinari che li autorizzano.
4. Guidati dall'ordinamento tassonomico assegnato agli «obiettivi specifici di apprendimento» e ai loro prerequisiti, bisogna vedere come sono i ragazzi, che cosa sanno e sanno fare, dove e in quali circostanze, quali influenze negative o positive

1. Cfr. R. MAGER, *Gli obiettivi didattici*, trad. it., Giunti & Lisciani, Teramo, 1978, p. 11.

hanno ricevuto e ricevono dall'ambiente familiare, sociale, ambientale, con chi si trovano meglio a cooperare per l'apprendimento, ecc. In altri termini, verificare quali e quanti prerequisiti possono vantare, e a quale livello di padronanza, rispetto agli obiettivi individuati e scelti. Quando gli obiettivi si presentano impegnativi, ma dentro la zona di sviluppo prossimale dell'allievo, esercitano una maggiore attrazione sul soggetto e lo spingono alla concentrazione. Il contrario è quando superano un certo livello di difficoltà. Si ha inoltre sovraggiustificazione, cioè caduta di impegno, quando la propria azione viene gratificata oltre il dovuto. Il problema didattico, allora, è scegliere gli obiettivi giusti per ciascuno al momento giusto. Se uno studente manca dei prerequisiti necessari per concretizzare un obiettivo invece previsto nel progetto, l'insistenza a volerglielo imporre produce solo danni (vissuti persecutori, senso di inefficacia, svalutazione di sé, oltre che mancato risultato). Meglio, da questo punto di vista, sempre seguendo il percorso di progressiva complessità tracciato dalle tassonomie, trasformare i prerequisiti più elementari in obiettivi e costruire in questa maniera percorsi differenziati ed individualizzati di apprendimento. Il *Mastery Learning* si basa proprio su questo principio. Non si tratta di abbandonare gli scopi iniziali che si sono prefissi e che sono andati a costituire il progetto e la sua specifica analisi. Si tratta, al contrario, di raggiungerli attraverso un'analisi logica ed operativa più lunga e circostanziata di quella prevista all'inizio. Moltiplicare la loro frantumazione in modo da costruire un percorso che richiede più tempo, ma che per questo è meno ripido ed aspro.

5. Si è ora in grado di identificare con precisione gli «obiettivi formativi» adatti per la classe concreta con cui si deve lavorare e per ciascun allievo di essa. Tali «obiettivi formativi» diventano la guida di attività didattiche adeguate a promuoverne la padronanza. In questo senso, si predispongono Unità Didattiche, complete dell'indicazione dei metodi, dei mezzi, delle attività da sottoporre agli allievi per indirizzarli alla padronanza di tali obiettivi e, infine, dalle prove di verifica che, somministrate, informano sul grado di padronanza finale raggiunta dagli allievi.

Dagli «obiettivi specifici di apprendimento» agli «obiettivi formativi» nella didattica per concetti. La didattica per concetti, di ispirazione cognitivista, procede alla transizione che ci interessa seguendo, grosso modo, il seguente itinerario:

1. Redazione da parte del docente di una *mappa concettuale* di ciò che si vuole insegnare. Si tratta di rappresentare in modo quasi cartografico i concetti che si vuole siano appresi dagli allievi e che sono implicati dagli «obiettivi specifici di apprendimento». Non solo una loro breve e condivisa definizione, ma soprattutto una visualizzazione, con appositi grafici e schemi, degli attributi e delle funzioni che li caratterizzano, nonché dei collegamenti e delle relazioni sia tra gli elementi interni che li costituiscono sia tra gli elementi esterni. La centratura, come si può intuire, è sull'oggetto disciplinare (o interdisciplinare) da insegnare: non bisogna tradirlo, ma restituirlo nella sua complessità autentica, con il rigore logico e la completezza contestuale necessari. Una buona mappa concettuale, infatti, è il segno della padronanza (anche sul piano dell'ispezione bibliografica) della natura e del ruolo che tale concetto gioca nella disciplina a cui appartiene e in quelle con le quali intrattiene rapporti di contiguità e/o di analogia. Non solo. Poiché le idee più generali e comprensive di una disciplina sono apprese per prime e progressivamente differenziate in base alla specificità e particolarità dei concetti, e poiché esiste una priorità dei concetti-base perché essi sono determinanti per l'acquisizione dei concetti avanzati, in

quanto questi ne sono specificazioni spesso soltanto analitiche, predisporre una buona mappa concettuale è anche un modo per dimostrare piena padronanza di queste consapevolezze, cioè per imparare ad introdurre le gerarchie opportune tra i concetti, senza forzature e semplificazioni. Per questo, si tratta di solito di un appuntamento che non può essere svolto da soli. Richiama al contrario lo scambio e la collaborazione interdisciplinare, tra docenti di discipline e di aree culturali diverse.

2. La mappa concettuale diventa ora il punto di riferimento implicito dell'attività didattica che il docente è chiamato ad instaurare con i ragazzi. Suo problema professionale è escogitare, infatti, i mezzi più efficienti per trasformarla in competenze di ogni allievo. Non può, ovviamente, sovrapporsi alle conoscenze di quest'ultimo. Tanto meno alle competenze che possiede. Se ritenesse esaurito il suo compito richiedendo allo studente la mera ripetizione meccanica della mappa concettuale non potrebbe certo immaginare di aver adempiuto ad un compito di apprendimento significativo. Occorre, invece, un altro percorso. Poiché ogni allievo già possiede conoscenze intuitive sul problema oggetto di analisi concettuale, si tratta di esplorarle per vedere il grado di dissonanza e di integrazione esistente tra esse e quelle epistemologicamente corrette, fatte confluire nella mappa redatta. Gli strumenti che la letteratura mette a disposizione dei docenti per procedere a questa esplorazione sono principalmente due: la *conversazione clinica*² e la *mappa mentale*³. La centratura passa questa volta sul soggetto in apprendimento. Occorre ricostruire un'altra mappa concettuale, questa volta però non ricavata dalla «scienza» implicata negli «obiettivi specifici di apprendimento», ma dal sapere implicito ed esplicito maturato dall'allievo a riguardo dei concetti presenti nella precedente.
3. Si confronta la mappa concettuale presente nella mente dell'allievo a riguardo di ciò che si intende insegnare con quella predisposta nella fase 1. Emergono così i preconcetti o i misconcetti con cui è necessario fare didatticamente i conti. Si tratta, quindi, di proporsi come «obiettivi formativi» della propria attività didattica la chiarificazione dei concetti inadeguati posseduti dall'allievo, tali, tuttavia, da costituire la premessa indispensabile per acquisire in maniera compiuta i concetti implicati dagli «obiettivi specifici di apprendimento» stabiliti a livello nazionale. Inoltre, di proporsi come «obiettivi formativi» quei concetti nuovi, ancora non posseduti dall'allievo, coerenti però con la mappa concettuale elaborata nella fase 1 e che risultano, al contempo, accessibili alla mente dell'allievo.

Si è ora in grado di progettare sul piano didattico il percorso e le attività attraverso le quali trasformare gli «obiettivi formativi» in «competenze» degli allievi.

Gli obiettivi formativi e la scuola. I discorsi appena conclusi spiegano anche in maniera intuitiva perché la definizione degli *obiettivi formativi* è e deve essere una prerogativa *esclusiva* della comunità scolastica (soprattutto, dei docenti) e non di istituzioni lontane come il Ministero o altri uffici dell'ordinamento scolastico. Essi, infatti, sono *formativi* non in astratto o per previsione generica, ma in concreto, per le persone reali con cui si instaura il processo diretto di insegnamento-apprendimento.

Le medesime valutazioni, vedremo, si dovranno riproporre anche per la definizione prima, e la certificazione dopo (dopo si intende la conclusione dell'attività didatti-

2. J. PIAGET, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* (1926), Boringhieri, Torino, 1971, pp. 10-11.

3. J.D. NOVAK - D.B. GOWIN, *Imparare ad imparare* (1984), trad. it., Sei, Torino, 1989, p. 40 e ss.

ca), delle *competenze*. Un aspetto, del resto, confermato anche dall'articolo 10, comma 3 del D.P.R. 275/97.

D'altronde, da sempre i docenti sanno che per raggiungere gli «obiettivi specifici di apprendimento» stabiliti nei tradizionali *Programmi* di insegnamento devono non solo, spesso, procedere a numerose mediazioni didattiche ricche di «obiettivi formativi» differenziati, ma anche accettare di accertare, alla fine delle attività didattiche, il possesso da parte degli allievi di competenze tra loro diverse proprio perché ciascuno, in situazione, affronta i problemi e le situazioni «a modo suo», con la personalità e la creatività che possiede, e non secondo schemi predeterminati e ripetitivi.

Obiettivi formativi vs. obiettivi disciplinari? La norma esistente non parla mai dell'esistenza di «obiettivi disciplinari». Tanto meno ipotizza, in qualche passaggio, che possa esistere una qualche incompatibilità tra «obiettivi formativi» e «obiettivi disciplinari». Nel costume scolastico, tuttavia, queste differenziazioni, spesso, affiorano. Gli «obiettivi formativi» riguarderebbero gli aspetti affettivi, etici, caratteriali, di comportamento sociale e civile degli allievi. Quelli «disciplinari» soltanto i concetti che caratterizzano un sapere disciplinare specifico. Senza quasi accorgersene, quindi, si ipotizza una netta separazione tra etica e logica, tra corpo e mente, tra vita e scienza e che sia possibile, per ciascuno, maturare (o non maturare) intellettualmente senza per questo crescere (o non crescere) anche nelle dimensioni affettive, corporee, operative, etiche, sociali, estetiche, religiose della personalità.

Di più, alcune volte si ipotizza addirittura esplicitamente che gli «obiettivi disciplinari» non abbiano alcun rapporto con gli altri aspetti della personalità, e quindi che non siano, in sostanza, «formativi».

Senza scomodare la letteratura pedagogica da Comenio in avanti, bisogna tuttavia riconoscere che la circostanza è stravagante. Non ha nessuna giustificazione scientifica. La persona umana, infatti, è sempre un'integralità. Lo sviluppo in un aspetto interagisce sincronicamente con tutti gli altri, e viceversa. Rappresentarsi «obiettivi disciplinari» da trasmettere alle giovani generazioni è bene. Basta appunto sapere le discipline. Ed è un compito a cui il docente non può sottrarsi. Pensare, però, che essi possano o, peggio, debbano anche non avere valore «formativo» è pedagogicamente inaccettabile. È sintomatico che la stessa norma metta sull'avviso per non cadere in questo errore. Non per niente, come abbiamo visto, affida al Ministero il compito di elencare gli «obiettivi specifici di apprendimento» che, per una parte non indifferente, sono veri o propri «obiettivi disciplinari». Ed affida poi alle scuole il compito di renderli «obiettivi formativi», cioè di non accontentarsi del fatto che esprimano concetti e strutture rilevanti delle scienze, ma che, restando tali, ovvero concetti e strutture di un sapere scientifico determinato e consolidato, si trasformino in un'occasione per potenziare insieme agli aspetti intellettuali della personalità di «quell'allievo» anche tutte le altre dimensioni che la compongono. Può darsi, anzi capita spesso, che ogni scuola debba lavorare anche sugli «obiettivi specifici di apprendimento» di natura disciplinare per articularli meglio, gerarchizzarli, distribuirli per strutture logiche o di significato invece che per mere successioni proprio in quanto «obiettivi disciplinari». Il docente è un professionista se sa lavorare bene, senza semplificazioni epistemologiche e superficialismi, anche in questa direzione. La professionalità docente, tuttavia, non è riducibile al sapere e, in particolare, al sapere pure al meglio possibile una o più discipline, una o più serie di rigorosi «obiettivi disciplinari». Si può invece dire che cominci quando è in grado di individuare tempi, modi, condizioni per trasformare gli «obiettivi disciplinari» in «obiettivi formativi» per la classe e gli allievi reali che gli sono affidati.

CAPACITÀ, COMPETENZE, ABILITÀ, CONOSCENZE TRA NORMATIVA E LINGUAGGIO COMUNE

La pedagogia della scuola non è la fisica o l'entomologia. Non è, per così dire, una scienza «dura». È prevedibile, quindi, che il linguaggio che adopera non abbia il grado di univocità di quasi tutte le scienze matematiche e naturali. Sarebbe difficile, però, definirla ancora «scienza» se il suo linguaggio fosse programmaticamente equivoco. Se una scienza è una lingua ben fatta, infatti, concordare sull'uso e sul significato delle parole che ne costituiscono l'identità e l'impegno diventa un'indispensabile esigenza epistemologica.

Non si può dire, tuttavia, che questa concordanza oggi esista, almeno a proposito di parole come capacità, competenze, abilità, conoscenze. Un motivo in più per cercarla, almeno in maniera negoziata.

Gli equivoci delle norme. Cominciamo a vedere alcuni esempi di linguaggio equivoco, tratti dalle norme. L'art. 6 della L. 425/97 che ha eliminato i vecchi esami di maturità e li ha sostituiti con gli esami di Stato conclusivi stipulava che «il rilascio delle certificazioni di promozione, di idoneità e di superamento dell'esame di Stato sono disciplinati in armonia con le nuove disposizioni al fine di dare trasparenza alle *competenze, conoscenze e capacità acquisite*, secondo il piano di studi seguito, tenendo conto delle esigenze di circolazione dei titoli di studio nell'ambito dell'UE». Per la prima volta, apparivano in un testo legislativo sulla scuola le cosiddette tre C: competenze, conoscenze e capacità. In quest'ordine. Casuale o intenzionale? Se intenzionale, vuol dire che le competenze sono più importanti delle conoscenze e delle capacità oppure che le competenze vengono solamente prima delle conoscenze e delle capacità nei loro processi cronologici di acquisizione? E poi tutte e tre sono dimensioni che si *acquisiscono* o che si *sviluppano*? La domanda non è evasiva perché ciascuno di noi può sviluppare solo qualcosa che già possiede, ma può acquisire solo qualcosa che ancora non ha in dote. Ora, se a nessuno probabilmente suona stonato dichiarare che le competenze e le conoscenze si acquisiscono (prima non le abbiamo, dopo gli interventi educativi le abbiamo), qualche dubbio può sorgere per le capacità. Se infatti si interpreta la capacità come la possibilità di *poter fare* alcunché o di *poter essere* in un modo invece che in un altro, possiamo, ciascuno di noi, diventare o fare qualcosa che non abbiamo la possibilità di diventare o di fare? In questo caso, parlare di acquisizione delle capacità è improprio. Sarebbe meglio dire «sviluppo». Se si interpreta però capacità come *saper fare bene qualcosa che non si sapeva fare*, allora è del tutto legittimo parlare di capacità acquisite. Ci si domanda, però, a questo punto, quali differenze di significato si possono mai rintracciare tra la parola «capacità» e quella di «abilità», usata nel linguaggio comune e in letteratura, ma di cui, comunque, il testo della legge non parla.

Chi pensava di trovare una risposta chiarificatrice a questi interrogativi nel Regolamento attuativo della legge precedente (D.P.R. 323/98, art. 1, c. 3), tuttavia, è rimasto in parte deluso. L'articolo in questione, infatti, dispone che la prima prova scritta degli esami di Stato ha lo scopo di accertare «le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche del candidato», la seconda di accertare invece «le conoscenze specifiche» e la terza «le capacità di utilizzare le conoscenze acquisite e di collegarle». Non si parla più di competenze. Si parla due volte di capacità, ma in due modi diversi. Nel primo, quello che si riferisce alla prima prova, si dà per scontato che il candidato abbia sviluppato nel corso della sua educazione, scolastica e non, capacità espressive, logico-linguistiche e critiche che la prima prova ha l'ambizione di accertare, cioè di misurare

e di certificare con una valutazione quantitativa. Sembrerebbe, dunque, che le capacità si sviluppino, non si acquisiscano. E che qualcuno le sviluppi meglio di altri per le più diverse ragioni. Il secondo modo, tuttavia, pare smentire il primo. La sensazione è che il termine capacità sia, infatti, qui inteso come abilità, in altri termini come qualcosa che si acquisisce a scuola tramite un insegnamento, un esempio e un esercizio peculiare, e che questa acquisizione condotta in maniera più o meno eccellente sia, alla fine, certificabile. Allo stesso tempo, però, l'espressione «capacità di utilizzare le conoscenze acquisite e di collegarle» potrebbe anche rimandare ad un concetto di capacità del primo tipo: qualcosa che inerisce potenzialmente a tutti e che sarebbe questione solo di educazione scolastica ed extrascolastica, di istruzione e di formazione, trasferire in atto. In questo caso, però, se lo sviluppo di tale capacità così intesa non dipende soltanto dall'insegnamento, dall'esempio e dall'esercizio specificamente scolastico, ma anche da quello più complesso extrascolastico, che senso ha certificarlo in un esame finale di scuola, come se fosse soltanto il risultato di un piano degli studi formale? Ciò a prescindere dal fatto che esiste comunque una sproporzione tra la modestia delle prove finali e la profondità e l'ampiezza della capacità da verificare.

L'art. 1, c. 4 della L. 9/99 riguardante l'obbligo scolastico riporta, invece, al centro dell'attenzione e del dibattito le competenze. Stabilisce che «a conclusione del periodo di istruzione obbligatoria [...], previo accertamento dei livelli di rendimento, di formazione e di maturazione, è rilasciata all'alunno una certificazione che attesta l'adempimento dell'obbligo di istruzione o il proscioglimento dal medesimo e che ha valore di credito formativo, indicante il percorso didattico ed educativo svolto e le *competenze acquisite*». Dunque, non più conoscenze o capacità acquisite, ma, appunto, solo competenze acquisite. Ma che cosa intendere di preciso con questo termine? Avrebbe dovuto dare una risposta il Regolamento attuativo di questa norma (il D.M. 323/99). Esso, tuttavia, all'art. 9, c. 2 reingarbuglia la questione e dice: «il modello di certificazione [...] attesta il percorso didattico ed educativo svolto dall'allievo, e ne indica *le conoscenze, le capacità e le competenze acquisite mediante idonei descrittori*, che devono essere riferiti ai risultati conseguiti sia nel piano degli studi ordinario sia nelle attività modulari e nelle esperienze, anche personalizzate, realizzate in sede di orientamento, riorientamento, arricchimento e diversificazione dell'offerta educativa e formativa». Il c. 2 dell'art. 9, poi, prosegue annotando che «al termine dell'assolvimento dell'obbligo a ciascun alunno viene rilasciata la certificazione *delle conoscenze maturate, delle capacità e delle competenze acquisite* in relazione al piano educativo individualizzato». Nel Regolamento attuativo dell'art. 1 della L. 9/99, tornano, quindi, le tre C, ma in un ordine posizionale esattamente invertito rispetto all'art. 6 della L. 425/97; inoltre, mentre le capacità sono *acquisite*, le conoscenze *maturano*, come se fossero frutti, al posto di essere acquisite attraverso i processi di insegnamento/apprendimento; infine, non si dice nulla sulla natura dei descrittori che dovrebbero identificare e distinguere le conoscenze, le capacità e le competenze.

Questo clima di incertezza semantica è ribadito con l'art. 68 della L. 144/99 che ha introdotto l'obbligo formativo fino al diciottesimo anno, che parla soltanto di «competenze certificate» e di nient'altro, come se le competenze dovessero riassorbire in sé anche le conoscenze e le capacità.

Né l'ambiguità è stata risolta dalla L. 30/2000 sul riordino dei cicli. L'art. 1, c. 1, infatti, parla di «*sviluppare* le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali». L'ordine delle tre C rimanda a quello presentato dal D.M. 323/99 e smentisce quello presente nella L. 425/97. Diversamente dall'uno e dall'altro, però, rende le tre C tutte sviluppabili, non più di-

stinguendo tra acquisizione e sviluppo, quindi tra qualcosa che non si ha ma che si acquista e qualcosa che invece si ha già in potenza e che si tratta soltanto di irrobustire tramite l'insegnamento, l'esempio e l'esercizio. Il prosieguito di questa legge, tuttavia, complica ancora di più la questione. L'art. 3, c. 2, infatti, parla irenicamente di «*acquisizione e sviluppo* delle conoscenze e delle abilità di base». A parte l'introduzione per la prima volta del termine abilità, accoppiato a conoscenze, perciò nell'implicito presupposto che tra i due termini debba esistere una qualche solidarietà semantica, la legge rende le conoscenze e le abilità come tali sia acquisibili da parte del soggetto, cioè che si aggiungono alla sua natura, sia sviluppabili, nel senso che esse fanno già parte della sua natura, ci sono già, almeno in potenza, e che si tratta soltanto di esercitarle. Inoltre, smentisce le precedenti affermazioni normative sulle capacità che sarebbero da acquisire, perché parla di «*potenziamento* delle capacità relazionali», e allo stesso significato riconduce anche le competenze: queste, infatti, secondo questa norma, al pari delle capacità, non riguardano qualcosa che il soggetto può acquistare *ex novo* all'esterno di sé, bensì qualcosa che già gli appartiene e che l'educazione non farebbe altro che potenziare. Per questo, assegna alle finalità della neonata scuola di base «*lo sviluppo delle competenze e delle capacità di scelta individuali*», il che è come dire che competenze e capacità sono termini della stessa natura. La circostanza è, però, solo obliquamente allusa nell'art. 4, c. 1 dove si affida alla scuola secondaria il compito di «*consolidare, riorganizzare ed accrescere le capacità e le competenze acquisite nel ciclo primario*». L'obliquità sta in questo: competenze e capacità sono da sviluppare nella secondaria, ma sono invece da acquisire nella scuola di base. Alla radice, quindi, sono qualcosa che si insegna e che si trasmette, non che l'educazione è chiamata a sviluppare e ad esercitare. Sono un risultato della tecnica didattica professionale, non una manifestazione dell'essere personale che un'adeguata professionalità docente può solo irrobustire, indirizzare e chiarire. Impostazione esattamente rovesciata, invece, nella secondaria, quasi a dire che la scuola di base *crea* nell'allievo le capacità e le competenze, mentre la secondaria non potrebbe fare altro che *sviluppare* queste capacità e competenze create negli anni precedenti. Ma le capacità di un essere umano fanno parte della sua natura, con l'educazione che è chiamata ad esaltarle, oppure ogni essere umano le riceve, e può acquistarle, per merito della scuola e dell'educazione? Sono un fatto di più o meno abile fabbricazione da parte di qualcuno o qualcosa oppure sono un alcunché che già appartiene all'essere umano e che è compito dell'educazione non comprimere e deviare, ma semmai soltanto promuovere e far esercitare al meglio con la delicatezza e il rispetto che meritano le differenze individuali?

Equivoci del linguaggio comune pedagogico. Se le norme non sono chiare, però, bisogna riconoscere che nemmeno il linguaggio usato dai professionisti della pedagogia e della didattica riesce ad esserlo. Anche in questo caso, solo alcuni esempi per impostare la questione.

Scriva un autore che si ispira alle elaborazioni ISFOL sul problema: «Le competenze sono di tre tipi: di base, strategiche trasversali e professionali. Le prime due comprendono le competenze maggiormente trasferibili in tutti o molti campi dell'attività. Nelle prime confluiscono *capacità* del tipo: *saper* comunicare, *saper* interagire, *saper* analizzare, *saper* programmare, *saper* valutare, ecc. Tali competenze di base, iniziando nella scuola, rappresentano in seguito attitudini permanenti dell'individuo anche nell'età adulta, conducendolo alla regina delle competenze di base: quella dell'imparare ad imparare. Al secondo gruppo, appartengono, ad esempio, le conoscenze delle lingue straniere, le tecniche informatiche e telematiche, le basi del diritto, ecc., anch'esse applica-

bili a sempre più numerosi ambiti operativi. L'ultima categoria, quella delle competenze professionali, attiene al tipo di studi specifici o al tipo di lavoro particolare che si esegue, per esempio, quelle di tradurre dal greco o di lavorare sulle macchine utensili. Anche se non si applicano solo ad un settore, ma devono essere sempre più aperte ai settori professionali contigui». Rileggiamo il testo periodo per periodo.

Cominciamo con il sottolineare come, per l'autore, le competenze siano definite come contenitori di capacità. Il rapporto tra le due parrebbe allora di contenente e contenuto. Tante capacità si raccolgono nelle competenze di base, trasversali e professionali.

L'autore prosegue però spiegando che le capacità in questione sarebbero «saperi». Il termine «saper(e)» che precede comunicare, interagire, ecc., tuttavia, non può essere inteso in senso letterale, cioè come il possedere conoscenze relative al comunicare, all'interagire, ecc. Non tutti gli studiosi di comunicazione e di interazione sono, infatti, anche buoni comunicatori e intrattenitori. Così come essere studiosi di lingue straniere o di tecniche informatiche non significa affatto né parlare senza problemi con uno straniero, né essere disinvolti nell'uso del *software* a qualsiasi campo dell'esperienza umana si applichi. Tra il sapere (dire) e il fare, recita del resto la tradizione, c'è di mezzo il mare. Il termine «saper(e)» che precede comunicare, interagire, ecc. in base al contesto, dovrebbe dunque significare qualcosa di più e di diverso dal «possedere conoscenze su» questi atti e rimandare piuttosto all'eseguirli bene: ovvero comunicare, interagire, ecc. bene, al meglio. Non, quindi, avere *la possibilità di eseguirli bene*: avere *la capacità*. In fondo, chi ne può essere privo, tra gli uomini? No, la reiterazione rafforzativa di quel «saper» prima di comunicare, interagire, ecc. vuole, in realtà, dire l'eseguirli di fatto bene, come si deve, quando serve, in questa situazione in cui mi trovo. Ma allora a che serve dire che le competenze di base, trasversali e professionali sono un insieme più o meno vasto di capacità, se esse sono intese appunto nel senso di *possibilità di*, mentre l'importante, per dichiarare la competenza di qualcuno, non è la circostanza che egli abbia la possibilità di dire o fare qualcosa più o meno bene, bensì, appunto, che lo dica o lo faccia davvero bene, in un certo modo e in certe condizioni di tempo e di spazio (importanza del contesto)? In questo caso, è ancora accettabile impiegare una maniera di esprimersi che insiste nel ridurre le competenze ad un insieme di capacità?

Ma proseguiamo nella lettura. Le competenze di base, scrive sempre l'autore citato, inizierebbero a scuola e si tradurrebbero poi in *attitudini* permanenti dell'individuo. Vuol dire che è la scuola che le costruisce nell'allievo oppure significa che solo a scuola sono sollecitate e per questo si sviluppano? Se sono fabbricate, ovvero aggiunte al soggetto da un'abilità tecnica a lui esterna, possono trasformarsi in sue attitudini permanenti, oppure come qualsiasi cosa si costruisca anche bene, è sottoposta a deperimento e scomparsa? Si voleva forse scrivere *abitudini* permanenti? Può darsi. Attitudine, però, è vocabolo psicologico, abitudine morale. L'attitudine è un dato spontaneo, naturale, dell'individuo e della sua personalità, l'abitudine, invece, è sempre frutto di una volontà e della libertà. La prima può essere non coltivata, ma resta, perché è un dato della struttura fisiopsichica del soggetto. La seconda non esiste, invece, se non *si sceglie* momento dopo momento, responsabilmente, di mantenerla: non è mai un dato, ma è sempre una decisione che si rinnova e che chiama all'impegno. Si può, infatti, avere l'attitudine a suonare il pianoforte, ma se non *si vuole*, oggi e domani, coltivarla non si avrà mai l'abitudine di farlo. Ebbene, la scuola, per il passo citato, costruisce competenze che danno abitudini o attitudini? Ma non sono, forse, le abitudini o le attitudini ad essere la condizione delle competenze? Se poi le attitudini fossero la condi-

zione per la maturazione delle competenze, in che cosa si potrebbero differenziare dalle capacità intese come *possibilità di?* Attitudini e capacità sono la stessa cosa? E se si pensasse che le competenze potessero essere il prodotto di abitudini, che cosa, a questo punto, distinguerebbe le competenze dalle abitudini? Insomma, ce n'è quanto basta per ritenere che il linguaggio citato non sia un modello di chiarezza e di univocità.

Ultime osservazioni al testo prima riportato. Vi si parla di competenze di base, trasversali e professionali. Ammettiamo pure si siano chiariti del tutto gli interrogativi posti poco sopra e che non ci siano più ombre nel concepire i rapporti tra competenza, capacità, attitudini e abitudini. Anche in questa ipotetica, felice circostanza, però, una cosa è sicura: per l'autore, le competenze sono propensioni del soggetto, riguardano qualità manifeste del soggetto. Nel soggetto, quindi, esistono e si possono distinguere competenze di base, trasversali e professionali? Ma l'essere di ciascuno, la personalità di ciascuno, non è sempre un'unità non separabile, al punto che quanto è trasversale o specificamente professionale è di base e viceversa, a seconda delle circostanze e delle situazioni in cui ci si viene a trovare? La differenza tra competenze di base, trasversali e polivalenti non è piuttosto riferibile alle prestazioni necessarie per svolgere una qualche serie di mansioni? Non è quindi più un fatto di sociologia (del lavoro) che di antropologia pedagogica? Ma, in questo caso, perché riferire le competenze al soggetto e trasformarle in una questione di fini dell'educazione invece che lasciarle in carico a qualcosa di oggettivo, di esterno al soggetto, che resta solo un eventuale mezzo per la maturazione della persona? La differenziazione delle competenze, insomma, non scaturisce più dall'analisi dell'oggetto (si risale da determinati risultati alla classificazione delle prestazioni necessarie per ottenerli e si scopre che alcune prestazioni sono presupposte da tutti i risultati esaminati, mentre altre sono richieste soltanto nel caso in cui ci si aspetta risultati professionali) che da quella del soggetto (ogni soggetto avrebbe una stratificazione di competenze che sono di base, trasversali e professionali)?

Potremmo analizzare allo stesso modo molti altri casi di letteratura pedagogica, mostrando come il linguaggio con cui, di solito, si discorre e si pensa di conoscenze, abilità, capacità e competenze non abbia ancora raggiunto quel grado di rigore e di univocità semantici che sarebbe auspicabile. Le proposte che seguono, tuttavia, hanno proprio lo scopo di contribuire a questo auspicio e di offrire alcune piste di riflessione per una prima negoziazione intersoggettiva del significato di questi termini nel sistema di istruzione e di formazione.

VERSO UN VOCABOLARIO COMUNE: CAPACITÀ

Elementi per una definizione. Cominciamo dall'etimologia. Capacità, da *capacitas, capax, capio, capiens* ovvero quanto posso prendere, occupare, contenere, soggiogare. Ci può essere una lettura predatoria del vocabolo. Riguarda l'oggetto e il risultato: capace è, in questa prospettiva, chi si impadronisce di qualcosa, occupa e contiene qualcosa che non gli appartiene, ma è di altri. Ci può essere, tuttavia, anche una lettura che parte dal soggetto e che è preliminare alla precedente: nessuno può impadronirsi di niente e occupare o contenere qualcosa se non ha *la forza, la possibilità di* farlo. In questo secondo caso, l'attenzione è meno sul risultato che sulle condizioni personali che lo autorizzano.

La capacità, allora, sta nel fatto che ci si possa impadronire di qualcosa, e che si possa occupare, o contenere e soggiogare, qualcosa. Non sta tanto nel raggiungere questo

qualcosa: resta una potenzialità. Nessun uomo è capace di volare. Ci si può anche sottoporre ad un tirocinio estenuante e ad un insegnamento sistematico del miglior ingegnere aeronautico che esista, pur di impadronirsi di questo risultato. Non è possibile, tuttavia, raggiungerlo. Volare non fa parte del nostro essere: non tanto di quello attuale, il che è ovvio, ma nemmeno di quello potenziale. Non è una nostra capacità o propensione interna. Noi abbiamo la capacità di pensare e costruire artefatti che ci permettano di librarci nello spazio, ma, in quanto uomini, non possiamo affatto, per causa e forza nostra, volare.

Può sembrare una banalità, dunque. Tuttavia è innegabile che nessuno (e nessun ente, anche naturale, non necessariamente umano) non tanto *è*, bensì non *potrà mai essere* ciò che, per tante ragioni, interne ed esterne, non *può*, oggi e domani, in alcun modo essere. La possibilità è un essere: è qualcosa, sebbene non sia attuale. Noi siamo chi siamo; ma nel nostro essere chi siamo è compreso anche ciò che possiamo essere, e che un giorno, forse, diventeremo. Le mie capacità, alte e basse, numerose o povere, piene o dimezzate che siano, sono dunque qualcosa: anzi sono me. Definiscono non solo il perimetro di ciò di cui posso impadronirmi e delle condizioni che me lo permettono, ma sono anche il segno che ciò di cui posso impadronirmi costituisce, per me, la forma che, come persona, posso assumere.

Se posso imparare la matematica, sono *capace* di imparare la matematica: ne ho la propensione, e la imparo. Se, come sostengono alcuni neurologi, a 15 anni posso impararla solo a bassi livelli di formalizzazione perché da bambino sono vissuto in un contesto familiare e ambientale che non ha stimolato le mie connessioni neurali in maniera adeguata, se si potesse essere scientificamente sicuri di questa affermazione a mio riguardo, dovrei concludere che non ho sviluppato le mie capacità iniziali e che, per cause esterne al mio essere, non potrò mai più accedere alla matematica superiore; sarò *capace* solo di quella elementare. Questo non vuol dire, tuttavia, che io, se avessi potuto godere di certe condizioni ambientali favorevoli, non sarei stato capace anche di matematica molto avanzata. Gardner ricorda che il grande giocatore di scacchi Bobby Fisher non lo sarebbe mai diventato se «fosse nato in una cultura dove questo gioco fosse stato sconosciuto [...]». Forse, egli avrebbe potuto usare la sua intelligenza logica o spaziale per diventare uno scienziato o un navigatore, ma è altrettanto probabile che non si sarebbe distinto in alcun modo⁴. Quello che è sicuro è che quali che fossero le «opportunità di apprendimento esistenti in una cultura» lui, come nessuno, non sarebbe mai potuto diventare chi non poteva diventare.

Kant ha scritto che «la specie umana deve, a poco a poco, estrinsecare da se stessa, coi propri sforzi, le qualità naturali dell'umanità»⁵. Potremmo dire: mostrare le proprie capacità. Compito dell'educazione, quindi, prosegue Kant, è «di sviluppare in modo proporzionale le disposizioni naturali, di spiegare l'umanità a partire dai suoi germi e di fare in modo che l'uomo raggiunga la sua destinazione»⁶. La capacità, dunque, come lo spazio potenziale che si inaugura dai germi della nostra umanità e giunge alla destinazione di chi, poi, noi concretamente diventiamo, come uomini, nel tempo e nello spazio. Non per niente in psicologia la capacità è spesso assimilata all'attitudine: qualcosa di naturalmente nostro, che se non esercitato si atrofizza, ma che c'è e che come conato ci caratterizza per sempre.

4. Cfr. H. GARDNER, *Intelligenze multiple* (1993), trad. it., Anabasi, Milano, 1994, p. 96.

5. Cfr. I. KANT, *La pedagogia* (1803), trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1969, p. 4.

6. *Ivi*, p. 8.

Il problema pedagogico. Se è vero, perciò, che nessuno può diventare in atto ciò che non è in potenza, fare ciò che non è capace di fare, il problema pedagogico diventa duplice: far sì che ciascuno realizzi al meglio possibile se stesso, ovvero che sviluppi e metta in atto al meglio tutte le capacità che costituiscono il suo essere potenziale, incontrando al meno possibile forze ed ostacoli sociali, ambientali, culturali che le limitino e le deformino; nondimeno, far sì che ciascuno realizzi al meglio possibile le capacità migliori, più buone, che ha come e in quanto uomo.

Non sarebbe difficile risolvere la prima parte del problema se le scienze dell'educazione (filosofia, psicologia, antropologia, sociologia, medicina, biologia, ecc.) potessero dirci con certezza quali siano queste capacità potenziali di ciascuno e, nello stesso tempo, quali cause ad esse esterne le possano comprimere, fino al punto da impedirne la futura concretizzazione. Non mancano, in verità, programmi di ricerca non solo sul piano scientifico, ma anche su quello filosofico per esprimere in forme esatte e addirittura quantificabili le capacità degli enti naturali⁷. Sapere con precisione ciò che un ente può essere in quanto quell'ente, d'altra parte, è un contributo decisivo anche ai fini di un controllo dei fattori e delle circostanze che possono ostacolare la trasformazione delle sue propensioni potenziali in stati reali. Il fatto è, tuttavia, che le conoscenze a riguardo di queste cose, se difficili per gli enti naturali, sembrano addirittura impossibili, nella loro compiutezza, per gli esseri umani. E ciò, come sappiamo, per due fondamentali ragioni. Perché le scienze dell'educazione, come tutte le scienze, parlano di noi per norma; esprimono cioè conoscenze, su ciascuno di noi, che hanno una validità nomologica, non idiografica; mentre ciascuno di noi è solo se stesso: un'irripetibilità. Perché, inoltre, proprio per questo, ciascuno di noi, in quanto persona, resta al fondo un mistero che sfugge non solo alla completa oggettivizzazione, ma anche alla piena trasparenza. Per quanto si possa conoscere l'altro e perfino conoscerci, infatti, restano sempre residui opachi imperscrutabili.

Non esiste altra strada, allora, sul piano pedagogico, diversa da quella di attribuire a ciascun essere umano che, in quanto soggetto è unico ed esclusivo, tutte le capacità che qualificano in generale gli esseri umani in quanto uomini: per esempio, pensare teoreticamente, praticamente, tecnicamente; l'unità indissolubile di queste forme di pensiero; la vita umana come armonizzazione di organicità genetica, psichicità, razionalità e relazionalità interpersonale; la produzione simbolica, ecc. Sarà poi compito dell'intervento pedagogico concreto e particolare che si deve instaurare con ciascun soggetto impiegare strumentalmente l'intero spettro delle conoscenze fornite dalle scienze dell'educazione per interrogare e scoprire sempre più e meglio i livelli e le forme delle specifiche capacità di ciascuno nei vari campi della sua umanità, così da favorirne, con la conseguente progettualità pedagogica e didattica, il più alto dispiegamento possibile. Nella consapevolezza ovviamente che, avendo a che fare con l'essere unitario della persona, lo sviluppo di una capacità particolare non è mai isolato dalle altre. L'evoluzione riguarda sempre tutto l'essere che siamo. Una capacità, perciò, è sempre in relazione con le altre, e lo sviluppo locale di una determina sempre una più o meno intensa ristrutturazione anche di tutte altre. In questo senso, è corretto sostenere che «le capacità sono sempre trasversali e si attualizzano nelle situazioni particolari sotto forma di competenze»⁸.

7. Per l'elaborazione di questa proposta sul piano filosofico, cfr. N. CARTWRIGHT, *Nature's Capacities and their Measurement*, Oxford Univ. Press, Oxford, 1989.

8. Cfr. R. WITTOSKI, *Analyse du travail et production de compétences collectives*, L'Harmattan, Paris, 1997, p. 189. In altra sede (*De la fabrication des compétences*, in «Education permanente», n. 135,

Anche quando avessimo risolto con piena soddisfazione, senza più alcun «mistero», la prima parte del problema pedagogico da cui siamo partiti, tuttavia, resterebbe ancora del tutto aperta la seconda, quella relativa alla discriminazione valoriale delle capacità. Non basta affermare che occorre sviluppare al massimo livello possibile le capacità di ciascuno. Se anche le conoscessimo tutte e non potessimo peccare di approssimazione, infatti, ciò che conta, sul piano pedagogico, è comprometersi nel dichiarare *quali sono* le capacità che meritano di essere promosse al meglio. Non esistono, infatti, solo capacità umane che è bene irrobustire. Ne esistono almeno altrettante che è bene comprimere, come insegna Freud, il quale, è noto, fece della repressione il motore della civiltà. L'uomo è anche una belva. Ha la capacità di uccidere meglio di qualunque altro essere vivente. Vale la pena di potenziare anche questa capacità? È una capacità umana non solo uccidere, ma anche sfruttare, parassitare, disprezzare, tradire, falsificare, ecc. Vogliamo forse far crescere anche queste capacità e considerarle valori educativi? Bisogna dunque distinguere tra capacità buone e cattive. Non tutte si equivalgono. Come procedere a questo importantissimo compito? Le scienze dell'educazione, da sole, non bastano. Hanno bisogno, per eseguirlo, di filosofia, religione, etica, diritto, politica ed estetica. Una prova ulteriore che non solo tutto si tiene dentro l'uomo, per cui le capacità di ciascuno non sono mai tra loro separate e separabili, ma tutto si tiene anche nelle scienze costruite dall'uomo per studiare se stesso e la sua natura. Nessuna scienza e nessun gruppo di scienze sono, quindi, autosufficienti: ciascuna ha sempre bisogno dell'altra e ogni parte è tale solo se è legata al tutto e vi rimanda.

L'analisi logica ed operativa delle capacità. Per agire pedagogicamente, le capacità buone, quelle valutate positivamente ai fini dell'educazione umana, si possono, e di fatto si devono, formulare analiticamente, non in maniera generica e, tanto più, confusa.

È consueto, perciò, parlare e scrivere della necessità di promuovere, nell'educazione di ciascuno, la sua capacità logica, critica, motivazionale, espressiva, creativa, operativa, sociale, morale, relazionale, di porre e di risolvere problemi, di elaborare le emozioni, di amare, di attribuire un senso religioso ai fatti, di usare il linguaggio corporeo per esprimersi e per comunicare, di leggere in maniera approfondita, di interpretare, di meditare, di perfezionarsi, ecc.

È consueto, nondimeno, ai fini dell'azione didattica, anche cercare di «operazionalizzare» queste diverse capacità buone, ovvero tradurle in comportamenti o, comunque, in prestazioni osservabili e misurabili altrettanto buoni. Sarebbe troppo equivoco, sul piano della comunicazione intersoggettiva, ma ancora di più su quello dell'azione didattica, limitarci, per esempio, ad indicare il traguardo di una generica «capacità critica» per l'allievo che abbiamo dinanzi. Pur condividendo questa formulazione, ciascuno potrebbe, infatti, interpretarla a modo proprio. Se si identificano, invece, operazioni, comportamenti, schemi logici di azione, modelli procedurali, rapporti quantitativi che tutti possiamo osservare, misurare, controllare, e che tutti concordiamo nel considerare indicatori concreti e specifici della presenza di una buona «capacità critica» nel nostro alunno, si favorisce certamente un'attività didattica sia condivisa, sia non casuale o dispersiva. Si hanno punti di riferimento che orientano i

1998, p. 62), lo stesso A. osserva che le capacità sono «una disposizione ad agire relativamente trasversale; le capacità sono competenze decontestualizzate, potenzialità d'azione [...] non investite nell'azione, ma disponibili per agire».

nostri interventi e che ne autenticano l'efficacia e l'efficienza. Si sa tutti con chiarezza dove bisognerebbe arrivare, quando si è davvero arrivati, come e perché ci si arriva prima, con minor dispendio di energie e di risorse. Abilità professionale dei docenti e degli educatori è arrivarci, e documentarlo, ottimizzando tempi, metodi e contenuti.

I rischi dell'analisi logica ed operativa. Questo lavoro di analisi logica ed operativa delle buone capacità di ciascuno è molto utile, anzi è indispensabile, alla progettualità didattica e all'azione educativa. Così facendo, tuttavia, si corrono anche due rischi tanto spesso inavvertiti quanto, sempre, pericolosi.

Il primo è quello della sostanzializzazione delle capacità. Non solo e non tanto perché si devono logicamente distinguere e poi, ad una ad una, operazionalizzare. Questo è comunque inevitabile, per noi che non possiamo dire tutte le cose insieme contemporaneamente. È che a forza di analizzare le capacità sul piano logico e di tradurle successivamente in dimensioni operative misurabili ed osservabili si può giungere a pensare che si stia frantumando e rendendo maneggiabile qualcosa che esista in sé e per sé. Come se le capacità fossero una sostanza autonoma, e non, invece, come sono, un attributo qualitativo dell'intero nostro essere chi siamo. Come se esistesse in qualche luogo più o meno iperuranico, per continuare nell'esempio prima iniziato, la capacità critica che tutti noi saremmo chiamati ad interpretare, e non fosse piuttosto vero che ciascuno di noi è, a modo proprio, integralmente e sempre, esercizio vivente della capacità critica personale. Se non ci fossimo noi, insomma, se non fossimo chi e come siamo, non potremmo nemmeno parlare di capacità di qualsiasi natura. Ovvio che se sono a volta a volta un nostro modo di essere, dobbiamo diffidare, a loro riguardo, di ogni processo di oggettualizzazione: le capacità sono, e devono essere sempre, la persona di ciascuno, nella sua irriducibile unità. La personalizzazione individualizzante, con esse, non è una preferenza estetica o morale o psicologica: è costitutiva, nel senso che non esistono in astratto *le capacità*, ma c'è soltanto *un soggetto umano concreto che è capace* di questo o di quello.

Anche i processi di operazionalizzazione delle singole capacità umane, perciò, non evitabili in alcun modo nell'azione educativa e didattica, non possono essere condotti presupponendo che si riferiscano a *capacità* uguali in tutti gli esseri umani, dunque astratte ed universali. Occorre non dimenticare, invece, che si devono sempre riferire a «un» soggetto umano concreto di cui tentano di descrivere le capacità in una situazione spazio-temporale data. Operazioni, comportamenti, schemi logici di azione, modelli procedurali che tutti possiamo osservare, misurare, controllare, e che tutti concordiamo nel considerare indicatori concreti della presenza, per esempio, della «capacità critica» in un allievo, non necessariamente, quindi, devono essere uguali a quelli di un altro, ed essere riproposti in maniera indiscriminata in qualsiasi situazione e circostanza, per tutti i ragazzi di una classe, di quest'anno e dei successivi. Vanno, al contrario, commisurati al modo con cui ciascuno è critico ed è *capace* di criticità, nei luoghi, nei tempi, nelle relazioni interpersonali e sociali specifiche che gli sono date di vivere. Viceversa, instaureremmo, sul piano dell'azione educativa e didattica, una gigantesca opera di omologazione e di uniformità che, per parafrasare le parole del Vangelo, non considera il sabato per l'uomo, ma l'uomo per il sabato. L'esatto contrario, come si può intuire, di ogni vera educazione.

Il secondo rischio connesso all'analisi logica ed operativa delle capacità è una conseguenza del precedente. Se si sostanzializzano le buone capacità, infatti, significa che ciascuna è autonoma ed autosufficiente; esiste indipendentemente dalle altre, separata dalle altre. Come se la buona capacità logica dell'uomo, per esempio, non fosse

in contemporanea, stretta e continua relazione con la buona capacità espressiva, e, insieme, anche con tutte le altre. Come se, poi, gli indicatori operativi stabiliti per identificare questa specifica capacità di un soggetto in un contesto fossero concepibili, e misurabili e osservabili, indipendentemente da quelli individuati per operationalizzare anche le altre negli stessi o in differenti contesti. Ritenere, in sostanza, di poter agire in una specie di vuoto pneumatico artificiale che ci permetterebbe una semplificazione tanto vertiginosa quanto comoda della complessità con cui, invece, abbiamo a che fare.

In realtà, se le nostre capacità sono noi, e se noi siamo sempre noi, qualcosa di unitario e di integrale, qualunque situazione ci sia dato vivere, non è nemmeno ipotizzabile una loro «scotomizzazione». Programmi educativi per la promozione *soltanto* delle capacità logiche (o di altro genere), quindi, si possono scrivere sulla carta alla stregua di esercitazioni letterarie; nella realtà, sebbene non lo vogliano, sono sempre programmi educativi o, purtroppo, diseducativi, o poco educativi, di *tutta* la persona. Nemmeno nelle condizioni sperimentali più pure e metodologicamente più rarefatte siamo autorizzati a pensare di poterci confrontare con capacità non mescolate e trasversali a tutte le altre. Tanto più che l'unità complessa, nell'essere umano, è un paradigma ancora più stringente, se così si può dire, che negli enti fisici e naturali.

VERSO UN VOCABOLARIO COMUNE: COMPETENZE

Elementi per una definizione. *Cum*, con; *petere*, dirigersi verso, muoversi in maniera orientata. Bisogna riflettere su questo «con» per esplicitare il significato di competenza. Per un primo aspetto, può esprimere una prospettiva relazionale e sociale. Implica un andare di qualcuno verso qualcosa che non si può fare da soli, ma che esige cooperazione, solidarietà, compagnia. Potremmo chiamarla la dimensione sociale di ogni competenza.

Per un secondo aspetto, il «con» può evocare una prospettiva oggettiva: riguardare il fatto che qualsiasi compito (dall'avvitare allo studiare) è sempre un'unità che non bisogna semplificare perché gli elementi che lo compongono si muovono sempre insieme. Come a dire un invito a considerare la circostanza che qualsiasi cosa è sempre un *cum*, un insieme di facce di cui è necessario tener contemporaneamente conto, se la sia vuole affrontare. Un problema, un comportamento, un oggetto non sono mai ad una, ma ad *n* dimensioni. Potremmo dire che è la ricchezza del versante tecnico-operativo della competenza. È *competente in e di* un compito chi non dimentica che esso, qualunque sia, non è un'unità semplice, ma complessa, perché molteplici sono le parti e le relazioni che la compongono e che la rendono quello che è.

Per un ultimo aspetto, infine, il *cum* sembra rimandare anche ad una prospettiva che non riguarda più né il compito da affrontare e risolvere, né la dimensione relazionale con cui lo si deve fare, ma il soggetto in quanto tale. Da questo punto di vista, competente è non solo chi si muove insieme ad altri (valore sociale della collaborazione e della cooperazione); non solo chi si sforza di guardare l'unità complessa del compito per non tradirla, ma chi pratica la prima e la seconda preoccupazione perché coinvolge sempre, momento dopo momento, l'insieme della sua persona, la parte intellettuale, ma non meno quella emotiva, operativa, sociale, estetica, motoria, morale e religiosa. È quindi su quest'ultimo aspetto che il termine competenza pare trovare la sua semantica più persuasiva: è competente chi è sempre tutto se stesso ed affronta qualsiasi compito dando il meglio di tutto se stesso.

Se volessimo sbrigarci con una battuta di poche parole, potremmo sostenere che le *competenze* sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere.

Mentre le capacità esprimono la forma del nostro essere potenziale, insomma, le competenze manifestano quella del nostro essere attuale, nelle contingenze date. Le une e le altre, ovviamente, sempre dinamiche, in evoluzione, visto che non solo si *può* essere diversi fino alla fine della vita, scoprire nel tempo capacità insospettate, ma si *è* anche sempre diversi fino alla fine della vita, cioè si verifica, di fatto, di essere diversamente competenti, nei diversi contesti e nelle diverse situazioni che a mano a mano ci è dato affrontare.

L'analisi logica ed operativa delle competenze. Al pari delle capacità, sul piano educativo e didattico, anche le competenze vanno analizzate logicamente e operativamente. Si può dire che uno di noi sia più competente nella logica che nell'espressività, nell'operatività professionale che nelle relazioni interpersonali, ecc. Si può giungere a gradi anche maggiori di analiticità in queste affermazioni: specificare i campi della logica, del lavoro, delle relazioni sociali e interpersonali nei quali *siamo stati* più o meno competenti. E così per tutti gli altri aspetti. Più estesi o ristretti, questi campi aspettano, comunque, per consentire il dialogo e la comunicazione intersoggettiva, una operazionalizzazione. Niente esclude che gli indicatori impiegati per realizzare questo proposito possano essere gli stessi messi a punto per descrivere le capacità. Si tratta soltanto di considerare se da *poter essere* si sono poi fatti *essere* del soggetto: sono non più, a nostro ragionevole avviso, una sua possibilità, ma sono i comportamenti che lui, in persona, manifesta dinanzi ai problemi concreti che deve risolvere.

Al pari di quanto rilevato per le capacità, le competenze corrono i rischi della sostanzializzazione e della settorializzazione. Le competenze non esistono per sé, né possono essere separate le une dalle altre, se non con un artificio teorico che ha i suoi meriti pragmatici. La nostra attuale, specifica, competenza logica davanti a «questi» problemi da formalizzare non esiste in sé, in quanto competenza astratta: esiste in quanto siamo noi, con tutto il nostro essere, che razionalizziamo «questi» problemi in un certo modo. Proprio per questo, poiché in noi non esistono territori che non siano nostri, ma siamo sempre noi in tutte le parti di noi stessi, una nostra competenza particolare è sempre legata a tutte le altre, e non potrà mai essere settorializzata, pur applicandosi *a* e manifestandosi *in* un settore o in un'attività. Salvo che scambiare le parti tra soggetto ed oggetto, ovvero attribuire le competenze non al soggetto che le esercita, ma al compito da risolvere.

Competenza e saggezza. La competenza, quindi, non è mai soltanto *theoría* (un sapere: sapere come stanno le cose, e perché: *scienza pura*); nemmeno è soltanto *téchne* (riuscire, adoperando determinate procedure, a prevedere ciò che si può fare riguardo a qualcosa, e a concretizzarlo mediante gli opportuni procedimenti operativi: *scienza applicata*); nemmeno soltanto *phrónesis* aristotelica (l'agire in situazione avendo ben visto come stanno le cose e realizzando non tanto ciò che si *potrebbe* tecnicamente realizzare, ma *ciò che è bene* realizzare nella situazione data, e con *bontà*, cioè come si deve). La competenza è semmai la dimostrazione dell'unità inscindibile di tutti questi aspetti in noi, quando si affronta qualsiasi problema specifico della vita (sociale, pro-

fessionale, personale), e non solo si è in grado di scegliere le soluzioni da tutti i punti di vista migliori rispetto alla realizzazione del compito che ci è stato affidato, ma si è anche nelle condizioni di modificarle e sostituirle, a mano a mano, se serve, perché ciò, peraltro, non solo risolve meglio il problema nelle forme nuove che abbiamo dinanzi, ma soprattutto perché ciò ci perfeziona e ci matura come soggetti.

Si è competenti professionalmente, da questo punto di vista, per esempio, non solo perché si *sa* come si può lavorare (sapere) e *si lavora bene* a riguardo di ciò che si può tecnicamente fare nella situazione data, ma anche perché si affronta questa esperienza giocandoci integralmente, crescendo (o non crescendo) nell'unità del nostro essere. Si è artisti o meccanici o docenti competenti, quindi, non tanto perché si possiedono e si esercitano le teorie (le conoscenze) e le procedure (le abilità) necessarie per svolgere il proprio lavoro, quanto perché queste teorie e procedure non restano solo strumentali ed oggettivate, altro da noi, ma *sono* il nostro attuale modo di essere quello che siamo e che vogliamo liberamente essere nell'affrontare il problema che dobbiamo risolvere⁹.

Con la competenza, quindi, scienza, tecnica e moralità, ancorché relative ad un aspetto particolare della vita e dell'esperienza, di solito quella professionale, ma non solo, si fondono sempre con tutto il nostro essere: diventano la continuità del nostro noi, la dimostrazione della nostra libertà e dell'essere chi siamo nell'affrontare il nuovo di ogni esperienza che ci sopravviene.

Kant, come è noto, distinse tra regole di destrezza e di saggezza. Le prime sono «regole dell'abilità, quindi solamente tecniche»¹⁰: raggiungere un determinato risultato sulla base di una procedura formale, controllata scientificamente; per usare ancora le parole di Kant, «realizzare l'oggetto del proprio volere», attivando un processo condizionato di causa-effetto¹¹. «Costruire un quadrato a partire da una retta data e da un angolo retto dato [...] è una pura conseguenza della teoria»¹², l'applicazione di regole di destrezza tecnica. Le seconde, le regole di saggezza, nascono, invece, da un dovere morale. Per se stesso qualcosa di incondizionato, frutto della libertà. Un *recta ratio agibilium*: darsi liberamente una legge a cui niente, nemmeno la logica, ci costringe a sottoporci come sudditi, ma che noi sentiamo e vogliamo dover essere obbedita per agire bene. Sono «i precetti etico-pratici» che si «fondano interamente sul concetto di libertà»¹³. Quando si riesce ad affrontare qualsiasi problema non rimanendo legati soltanto all'applicazione di regole di destrezza (*abilità*), ma trasformandole a pieno titolo in regole pratiche di saggezza, si può sostenere di aver raggiunto la competenza e di aver trasformato le regole teoretiche o tecniche, oggettive e decontestualizzate, in nostre scelte libere, in qualcosa che è noi e attraverso il quale mostriamo davvero gli uomini che siamo nel contesto in cui ci troviamo. Non per nulla «l'idea di virtù costituisce il modello migliore per definire le competenze professionali in educazione rispetto a quella di abilità»¹⁴.

9. Cfr. J.M. BARBIER, *Savoir théorique et savoir d'action*, Puf, Paris, 1996; C. GUATHIER (ed.), *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Ed. De Boeck, Bruxelles, 1997.

10. Cfr. I. KANT, *Critica del giudizio* (1790), trad. it. di A. Bosi, UTET, Torino, 1995, Introd. I, XIV, p. 151 (cfr. anche Prima Introd. I).

11. *Ivi*, Introd. I, p. 95.

12. *Ivi*, p. 94.

13. *Ivi*, Introd. I, XIV, p. 151 (cfr. anche Prima Introd. I).

14. Cfr. D. CARR, *Educational Enquiry and Professional Knowledge: toward a Copernica Revolution*, in «Educational Studies», n. 1, 1994, p. 33, pp. 48-49.

Come si promuovono. I mezzi che abbiamo a disposizione per passare dalle capacità alle competenze sono le *conoscenze* (in tutte le loro forme dichiarative e procedurali) che incontriamo o maturiamo e le *abilità* di cui ci impadroniamo e che possiamo usare. Avendo conoscenze ed esercitando abilità, abbiamo l'occasione per verificare sempre più a fondo le nostre capacità e per scoprire a mano a mano, con le nostre competenze, chi, momento dopo momento, fino alla fine della vita, noi effettivamente siamo. Possiamo perfino trovarci ad essere diversi da quello che pensavamo di essere e di poter essere: un noi impreveduto, ma non per questo, dolorosamente o lietamente, meno nostro.

E così come nessuno può dichiarare di essere e di poter essere tutto quello che è fino a quando non ha svolta tutta intera la sua vita (le contingenze empiriche, le conoscenze, le abilità a volta a volta assunte possono costituire un'occasione per svelargli capacità insospettite), allo stesso modo nessuno può dichiarare di non essere più o meno competente in e davanti a qualsiasi cosa fino a quando non è posto nelle condizioni di poterlo effettivamente dimostrare.

Il senso più profondo della famosa legge psicologica dell'esercizio è proprio questo: le capacità non esercitate si atrofizzano, non si sviluppano e non diventano mai competenze. È una nostra capacità anche perdere parte dell'essere reale che siamo in potenza, cioè *non poterlo attuare*. Può essere bene, se queste capacità potenziali atrofizzate riguardano la parte meno nobile ed avvalorabile del nostro essere. Può essere un male, però, se esse riguardano ciò che ci rende sempre migliori.

L'educazione (e la politica), allora, sono il processo attraverso il quale si scelgono le contingenze empiriche, le conoscenze dichiarative e procedurali, le abilità che ci sembrano favorire, oggi, nei contesti in cui ci troviamo a vivere, il passaggio delle nostre migliori capacità in competenze reali. Saremmo aiutati in questa transizione, secondo quanto sappiamo per «scienza» e per «esperienza», se vivessimo senza una famiglia, in un ambiente degradato e senza nessun insegnamento formale? Tutte le conoscenze dichiarative e procedurali esistenti ed accumulate dall'uomo nella sua storia si equivalgono per trasformare al meglio le nostre capacità razionali in competenze razionali? Quali sembrano più affidabili a questo scopo, perché? Quali sono le azioni ben e più volte ripetute che ci permettono di risolvere al meglio i problemi operativi che ci angustiano, nonché di produrre cose utili a noi e agli altri, così da renderci tecnicamente competenti in uno o più settori? Perché queste abilità e non altre riescono a farci essere quello che siamo? Pedagogia, didattica, metodologia, le scienze dell'educazione in genere sono chiamate a dare una risposta sempre nuova e pertinente, mai omologata, a questi interrogativi, ma ciò non toglie che competenza sia proprio risolverli oggi, e a volta a volta domani, nella complessità delle situazioni personali e sociali, al meglio che ci è permesso.

Orientamenti conclusivi e raccomandazioni. Ci sono, a questo punto, materiali sufficienti per ricavare alcune puntualizzazioni conclusive che si traducono anche in orientamenti e raccomandazioni per l'azione educativa e didattica.

La prima è che ogni formulazione a priori delle competenze, da chiunque sia perseguita, gli esperti del Ministero dell'Istruzione o gli stessi docenti in sede di programmazione di scuola, è intrinsecamente un'operazione contraddittoria. Lo è per due ragioni. Anzitutto, perché le competenze non sono intenzioni dell'insegnamento: sono semmai un suo risultato. Non si riferiscono, inoltre, a possibilità ideali dell'allievo, ma esprimono i suoi guadagni formativi reali. Per questo non esistono prima della o a prescindere dalla conversazione riflessiva sull'integrità dell'esperienza

formativa effettivamente condotta dall'allievo e da lui trasformata nella sua stessa persona. È lì, *a posteriori*, che si manifestano i suoi modi di essere nell'affrontare situazioni e problemi; che si svela chi è nei diversi campi dell'esperienza umana e scolastica. La competenza caratterizza la relazione tra un soggetto e una situazione di apprendimento che cambia nel tempo, complessificandosi. In questo senso, la competenza non è ricavabile da una analisi della natura del problema o del compito lavorativo da affrontare e neppure dalla definizione di una somma aritmetica di conoscenze ed abilità possedute dal soggetto. Scaturisce invece dall'analisi e dall'osservazione del soggetto in azione, dalla considerazione del tipo di risorse che mette in campo, dalla modalità con cui le combina per fronteggiare situazioni via via più complesse. Il docente è tenuto, quindi, a lasciare traccia delle competenze dimostrate da un allievo in un apposito *portfolio* che le fissa e le appunta. Se poi ritiene che la competenza raggiunta da un allievo possa essere la capacità di un altro, nulla di male se ciò è vero, cioè se non procede astrattamente e meccanicamente all'assegnazione di questo «poter essere», ma se ne persuade dopo il lavoro pedagogico esplorativo necessario per identificare le capacità di «quel» ragazzo.

La seconda puntualizzazione rammenta il carattere sempre contestuale, situato e distribuito delle competenze. È poco sensato, perciò, magari per «fare alla svelta», formularle in modo astratto e parziale, che prescindano dalla specifica complessità della situazione concreta in cui sono maturate e si manifestano: un compito è da risolvere da *quell'*allievo, in *quella* classe, in *quelle* condizioni, dopo *quel* percorso formativo, con *quello* stato d'animo, con *quelle* conoscenze e abilità esplicite e implicite, nel campo economico piuttosto che letterario o matematico piuttosto che storico, ecc. Certificare il raggiungimento di competenze uguali per tutti a livello di classe, di scuola e a maggior ragione a livello nazionale, vuol dire, quindi, programmaticamente trascurare questa circostanza e procedere a semplificazioni inaccettabili della complessità dell'esperienza contestuale. Non è indebito procedere in questa direzione. Solo che, in questa maniera, le competenze assumono le forme delle conoscenze (dichiarative o procedurali) o, al massimo, delle abilità, ambedue, per definizione, formali ed extracontestuali. Perciò, per fare un esempio, per quanto sia molto di moda parlare di riconoscimento delle competenze ai fini dei debiti e dei crediti scolastici, spesso si è davanti ad un uso improprio delle parole. In realtà, non si procede a nessun riconoscimento delle competenze perché ciò che i ragazzi portano di solito scritto nel loro *portfolio* è più la certificazione del possesso di conoscenze e/o di abilità che altro. Non è certo inutile questa certificazione. Bisogna, però, anche essere consapevoli che le competenze, per un verso, vanno verificate in situazione da chi riceve l'allievo. Gli si deve chiedere di dimostrarne il possesso dinanzi ad un problema o ad una situazione nuovi. Per l'altro verso, se non verificate direttamente da chi riceve l'allievo, possono risultare certificate solo attraverso ricostruzioni narrative e plurali della complessità dei compiti o del compito che le hanno dimostrate e della risposta globale di personalità (non solo e soltanto una questione logica o estetica o etica od operativa, ecc.) di cui sono espressione.

La terza puntualizzazione riguarda l'impossibilità di esaurire tutto il contenuto delle competenze in algoritmi quantitativi, misurabili ed osservabili. Impedisce quest'esito il carattere contestuale e distribuito di ogni competenza, e inoltre la ribadita circostanza che essa si riferisce sempre all'*essere* integrale di un soggetto. La contestualità è per principio inesauribilmente complessa, e l'essere personale, abbiamo visto, è addirittura, nel suo profondo, un mistero. È necessario, abbiamo visto, procedere all'analisi logica ed operativa delle competenze (come delle capacità). Ritenerne, però,

che questo basti a coprire l'estensione e il significato della competenza significa scambiare la parte per il tutto. Del resto, la persuasione che le competenze siano scomponibili e poi analiticamente certificabili è un portato storico della sociologia del lavoro a matrice taylor-fordista e dell'economia non classica che ha giocato tutta la sua scientificità sui numeri e sulle equazioni. La trasposizione di questa persuasione al campo educativo, se informa sullo stato di dipendenza della pedagogia da questi altri settori di ricerca, è, tuttavia, impropria. Tanto più che la stessa sociologia del lavoro postfordista e la stessa economia contemporanea hanno abbandonato da tempo la mistica del matematico-quantitativo ed hanno largamente rivalutato la funzione euristica dei metodi di ricerca qualitativi (la storia, la retorica, l'estetica, la psicologia clinica, l'approccio ecologico) attenti al senso, alla sfumatura, all'intuizione, al sentimento, alla stessa indefinibilità analitica delle cose (l'insieme delle conoscenze e delle abilità tacite, distribuite in un ambiente organizzativo, le quali non perché non formalizzate e non formalizzabili sono anche assenti e inefficaci). Sarebbe paradossale che queste sensibilità non diventassero patrimonio comune anche nel campo educativo.

La quarta puntualizzazione è una conseguenza delle precedenti. Come giungere a certificare le competenze di un allievo? I metodi di indagine analitici e quantitativi sono necessari, ma non sufficienti. Se lasciati esclusivi, perfino gravemente deformanti, e controproducenti. Per capire se un allievo sia o non sia competente in un campo scolastico o professionale non bisogna, quindi, accontentarsi di skillaggi comportamentali, di *test*, di prove oggettive, di esperimenti a uno, due, quattro gruppi. Questi strumenti hanno bisogno di venire integrati con altri: l'analisi riflessiva comune dell'esperienza di apprendimento; le biografie ed i racconti di vita; l'ascolto organizzativo diretto; l'uso dei diari; l'osservazione partecipata; la discussione a partire da incidenti critici; la BEI, la *Behavioural Event Interview*: l'intervista sull'episodio comportamentale, ecc. Solo l'impiego integrato di strumenti quantitativi e qualitativi ed un'attenzione mantenuta sempre viva sia alla contestualizzazione delle prestazioni sia al carattere globalmente personalizzato di queste ultime consente di evitare i temibili rischi della sostanzializzazione e della settorializzazione.

VERSO UN VOCABOLARIO DI BASE: CONOSCENZE

Le capacità umane sono promosse a competenze dall'insieme delle attività e delle istituzioni educative esistenti nella società. La scuola è un'istituzione educativa della società che contribuisce a questa transizione adoperando in maniera programmatica e intenzionale l'incontro con le conoscenze organizzate.

Le conoscenze possono essere ricavate da ciascuno direttamente e creativamente dalla propria esperienza, come se fossimo i primi esseri umani che si affacciano alla vita sulla terra e che non possono attingere a nessun precedente archivio concettuale, grande o piccolo, del popperiano Mondo 3. Del resto, un uomo è uomo se, in qualche modo, formalizza, astrae, e «vede» con gli occhi della mente il suo mondo d'esperienza. «Nel tempo, nessuna conoscenza in noi precede all'esperienza, e ogni conoscenza comincia con questa», ha scritto Kant¹⁵.

Le conoscenze, però, sono anche stimulate dall'incontro fruttivo con altre conoscenze già esistenti, quelle selezionate nei repertori e nelle enciclopedie disciplinari della cul-

15. I. KANT, *Critica della ragion pura* (1781-1787), trad. it., Laterza, Bari, 1959, p. 40.

tura antropologica e/o di quella classica di una civiltà, trasmesse grazie a e nell'insegnamento di un maestro. Non le abbiamo ricavate noi dalla nostra esperienza. Le hanno ricavate prima di noi altri uomini come noi, che hanno riflettuto sulla loro esperienza, e le hanno ordinate nelle diverse componenti disciplinari e interdisciplinari della cultura. Se fossimo costretti a ripetere tutte le esperienze da cui gli uomini, nel tempo, hanno elaborato conoscenze, vorrebbe dire che saremmo senza educazione e, in particolare, che non avremmo avuto alcun insegnamento. L'esperienza di ciascuno, infatti, è per definizione intrasmissibile e non insegnabile. La caratteristica dell'essere umano, tuttavia, è proprio quella di aggirare l'intrasmissibilità dell'esperienza di ciascuno tramite l'insegnamento di principi, regole, concetti, idee scoperte da altri prima di lui. In questa maniera, nessuno è condannato alla ripetizione delle esperienze di chi l'ha preceduto per condividere le conoscenze maturate dagli avi e che proprio tali esperienze hanno autorizzato¹⁶.

Ha scritto Tommaso d'Aquino: così come c'è un doppio modo di guarire, «uno attraverso la sola opera della natura», e l'altro in cui la natura è confortata dalla medicina, allo stesso modo «v'è anche un doppio modo di acquistare la scienza: uno quando la ragione naturale da se stessa giunge alla conoscenza di cose ignote, e questo si chiama invenzione; l'altro quando la ragione naturale viene aiutata da qualcuno dall'esterno, e questa maniera si chiama dottrina o insegnamento»¹⁷. Una distinzione, questa tra *invectio* e *doctrina*, che diventerà poi un luogo comune nella storia del pensiero pedagogico occidentale.

Conoscenze dichiarative, condizionali e procedurali. Le conoscenze, sia quelle nuove concepite dalla mente umana per esperienza o per invenzione, sia quelle già consolidate ed insegnabili dalla scuola, si possono classificare, per comodità, in tre fondamentali categorie. Riguardano un *sapere che cosa* (*know-that*: conoscenze dichiarative); un sapere dove, quando, perché (*know-where/when/why*: conoscenze condizionali); infine, un *sapere come si fa* (*know-how*: conoscenze tecnico-procedurali)¹⁸.

Le prime e le seconde sono quelle maturate grazie all'attività teoretica degli uomini, condotta secondo le diverse formule epistemologiche che si sono succedute nel tempo (la classica, la moderna, la postmoderna); nondimeno grazie alla razionalità pratica. Riguardano, quindi, le cose che ci sono: che cosa sono, perché ci sono, perché proprio come ci sono¹⁹. Allo stesso tempo, dicono se e perché le cose che ci sono sono anche quelle che sarebbe bene ci fossero; in questo senso, si possono identificare i principi, le regole, i concetti dell'etica individuale e collettiva (valori civili costituzionali, nazionali o sovranazionali: *che cosa si deve fare, e perché*, a casa, a scuola, nella città, nella patria e nel mondo?).

16. Cfr. Aristotele, *Etica nicomachea* II, 9, 1109b23; IV, 11, 1126b4; V, 5, 1131a1; VI, 8, 1141b14-16; VI, 9, 1142a11 e ss.; VI, 9, 1142a23-29 e 1142a12-16; VII, 5, 1147a26; *Metafisica* A1, 981a13-981b10.

17. Cfr. Tommaso d'Aquino, (*Quaestiones disputatae*) *De veritate*, q. XI (trad. in *De magistro*, a cura di M. Casotti, La Scuola, Brescia, 1967⁶, pp. 27-28).

18. La classificazione, come ogni classificazione, è pragmatica. Spesso, infatti, vale il criterio della circolarità, cosicché conoscenze dichiarative, condizionali e procedurali si intersecano; oppure della mediazione, per cui quelle condizionali sono il frutto dell'incontro tra le altre due, e viceversa. Cfr. sul problema J. DEWEY, *Natura e condotta dell'uomo. Introduzione alla psicologia sociale* (1922), trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1958, pp. 190-191 e G. RYLE, *Lo spirito del comportamento* (1949), trad. it., Einaudi, Torino, 1955, pp. 22 e ss.

19. Su questi temi, cfr. G. BERTAGNA, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2000, capp. II e III.

Le ultime, le conoscenze tecnico-procedurali, premesso che non possono prescindere da quelle dichiarative e condizionali (*téchne, phrónesised epistéme* si richiamano, come si sa, a vicenda), sono quelle fornite da tutte le possibili tecnologie esistenti. Le tecnologie sono, appunto, la sezione teorica delle tecniche operative: il *saper/è*. Molte persone *fanno* qualcosa: si muovono, aggiustano automobili, riparano camere d'aria di bicicletta, cantano, suonano, praticano uno sport, predispongono l'impianto elettrico di casa, coltivano l'orto, tengono il giardino, lavano, stirano, ecc. Tuttavia, così come gli uccelli non fanno arte²⁰, allo stesso modo chi fa queste e altre cose senza *sapere perché* si ottengono necessariamente determinati risultati piuttosto di altri operando in un certo modo su determinati materiali e rispettando certe procedure sequenziali vuol dire che è privo di «scienza teorica», cioè, in senso proprio, di *téchne/ars*²¹. Aristotele scrive che si comporta come quei «manovali che agiscono, ma senza sapere ciò che fanno, così come agiscono alcuni degli esseri inanimati»²². Insomma, chi agisce senza saperne il perché non ha *conoscenza* di ciò che fa, non è capace di dirne le cause, sebbene, in quanto uomo, non possa comunque non averne *coscienza*.

Perché abbiamo, *non* siamo, *conoscenze*. Non tutte le conoscenze dichiarative, condizionali e procedurali esistenti o da noi possedute sono anche certe (*certezze*). Ci possono essere conoscenze delle tre diverse tipologie che non sono in grado di mostrare le referenze empiriche e le ragioni intersoggettive di sé. Da questo punto di vista, rimangono, per chi le professa, ancora *credenze*.

Analogamente, non tutte le conoscenze in astratto certe sono anche le verità senza cui nessuno riconoscerebbe la propria vita degna di essere vissuta; e, per converso, molte credenze non scientificamente certificate sono assunte da ciascuno o da intere tradizioni di civiltà come verità senza le quali la vita non avrebbe senso.

Qualunque siano i contenuti delle conoscenze dichiarative, condizionali e procedurali, tuttavia, siano tali contenuti solo creduti veri o anche certificati tali, è indubbio che nessun uomo è uomo perché *ha* maturato tali contenuti, bensì lo è perché percorre sempre, senza interruzioni, la dialettica tra credenze, certezze e verità. In altri termini, è uomo perché è la dialettica vivente tra questi diversi livelli della conoscenza, non perché questa dialettica produce ora queste piuttosto che queste altre conoscenze certe o solo credute tali.

Il contenuto specifico delle credenze, delle certezze e delle verità, quindi, può modificarsi nel tempo e nello spazio, sia nella vita individuale di ciascuno, sia, a maggior ragione, in quella dell'umanità intera; un uomo è uomo, però, se conosce, ovvero fino a che è *capace*, in maniera attuale o potenziale, di interrogarsi sulla verità solo creduta o anche scientificamente certificata di quanto conosce.

Le conoscenze solo credute o certificate vere qui piuttosto che in Papuasias, oggi piuttosto che 300.000 anni fa, infatti, non possono che appartenere all'*avere* fungibile e contingente dell'uomo: possono, devono, cambiare nel tempo e nello spazio, di quantità e di qualità; egli può perderle e modificarle senza problemi di identità. Non sono indifferenti alla qualità storica della vita umana: alcune la favoriscono e la migliorano, altre la inibiscono e la peggiorano. In base all'esperienza delle generazioni che

20. Cfr. Agostino di Ippona, *De musica* I, 4. 6.

21. «Io non chiamo tecnica, ma semplice pratica quell'attività che non sa spiegare razionalmente la natura del suo oggetto, né dei suoi strumenti e, incapace di dar ragione dei fatti, non è assolutamente in grado di collegarli alla loro causa» (Platone, *Gorgia* 465a).

22. Cfr. Aristotele, *Metafisica*, A1, 981b10.

ci hanno preceduto, è meglio, quindi, *avere* determinate conoscenze piuttosto di altre. Non per questo, però, l'*essere* di ciascuno è *il contenuto delle sue conoscenze*. Ciascuno di noi, al contrario, cresciuto tra le conoscenze della cultura occidentale o africana o asiatica, qualunque esse siano, è *sempre chi conosce*. La sua dignità e la sua essenza stanno qui. Il fatto che nessuno possa *conoscere* se non nella forma di *conoscere qualcosa* (cioè di *avere conoscenza di qualcosa*) non significa che sia il qualcosa a determinare la possibilità del conoscere stesso: chi conosce *siamo* noi; è questa la nostra capacità.

La verifica delle conoscenze. Se uno *ha* conoscenze, è capace di insegnarle. Non si vuole, con questo, riproporre una semplificazione di alcune frange dell'idealismo nostrano, per cui, ad esempio, basterebbe sapere ciò che si deve insegnare per saper anche insegnare. In realtà, occorre anche sapere *come si fa* ad insegnare quelle conoscenze ad un bambino piuttosto che ad un adulto, a scuola piuttosto che nell'extrascuola, in presenza di certe condizioni materiali e strumentali piuttosto che in loro assenza. Né è detto che, pur padroneggiando le conoscenze dichiarative da insegnare e quelle procedurali riguardanti le loro modalità di insegnamento nei differenti contesti, si sia poi davvero insegnanti efficaci. L'insegnamento non richiede soltanto il possesso di conoscenze e di abilità, ma richiede anche le competenze dell'esempio e della testimonianza personale.

Questa consapevolezza, tuttavia, non pregiudica il fatto che si possa verificare con accuratezza se un candidato docente abbia o non abbia, e fino a che punto, le conoscenze dichiarative, condizionali e procedurali che occorrono per svolgere questa professione. L'interrogazione orale, *test*, prove oggettive, saggi brevi, quesiti a risposta singola e multipla, ecc. non mentono. Può darsi, anzi è così, che egli dimostri una padronanza inferiore o superiore delle conoscenze in questione in base alla sua abilità nella «professione» di candidato. E, quindi, anche in base alla sua abilità nell'essere interrogato o nel rispondere ai *test* e ai quesiti. Non basta, infatti, sapere (o non sapere) ciò che viene richiesto per passare un esame per superarlo: bisogna anche avere l'*abilità* di superarlo. La circostanza, tuttavia, non toglie nulla al fatto che, nelle condizioni date, il candidato docente sappia o non sappia rispondere ad una domanda, riesca o non riesca a collegare due o più conoscenze, sbagli o non sbagli nello scegliere la risposta giusta tra quattro, di cui una palesemente stravagante. Il discorso è analogo per un allievo. Può darsi che conosca che cosa è successo tra il 1789 e il 1815, dove e perché. L'ha studiato sul libro di testo. Può darsi che conosca puntigliosamente anche come si è fatto e come si fa per giungere ad autenticare sul piano storiografico queste conoscenze. In astratto, a questo punto, sarebbe impossibile che non fosse in grado di dimostrare il pieno possesso delle conoscenze dichiarative, condizionali e procedurali imparate. In concreto, però, non solo capita sempre che, messo a lavorare sul campo ad una autentica ricerca storica sul periodo considerato, si palesi uno storico goffo e incompetente; come a ribadire che non basta possedere anche tutte le conoscenze storiche dichiarative, condizionali e procedurali ipotizzabili per fare lo storico. In concreto, però, capita anche, e per di più spesso, che, pur conoscendo tutte le conoscenze dichiarative, condizionali e procedurali che gli potrebbero meritare in astratto il massimo dei voti non abbia l'*abilità* di fare l'interrogato e di dimostrare di conoscere ciò che conosce. È certamente utile essere consapevoli di queste dinamiche. Aiutano a non agire con superficialità. Di fatto, tuttavia, questo non impedisce che, pur limitatamente alle particolari condizioni date, gli strumenti di verifica adoperati ci informino sul grado di sapere effettivamente padroneggiato dal nostro ipotetico allievo.

Ecco perché se è vero che si può, e a scuola si deve, sempre verificare se un allievo *ha, possiede*, e fino a che punto, conoscenze, sarebbe un grave fraintendimento pedagogico ricavare da questi risultati una valutazione che si estenda all' *essere* dell'allievo stesso. Per quanto connessi, sono due piani differenti.

È utile, per esempio, sapere (dati CEDE 2000 e 2001) che percentuali altissime di candidati agli esami conclusivi commettono errori elementari di ortografia e di grammatica, non conoscono interi periodi della storia, confondono, dopo 13 anni di scuola, il peso con la massa, non sanno come risolvere semplici equazioni, addirittura credono che le montagne crescano perché ci piove sopra, ecc. Non per questo si è autorizzati ad esprimere un giudizio negativo sulle *persone* dei ragazzi d'oggi, sulle loro capacità e competenze. Non si è autorizzati non solo perché bisognerebbe considerare quanto questi insoddisfacenti risultati conoscitivi dipendano dalla circostanza che gli studenti italiani non sono *abili* come candidati agli esami perché, ad esempio, ne fanno, nella loro storia scolastica, troppo pochi. In condizioni diverse, a casa loro, con il loro *computer* o in classe, senza lo *stress* da risultato ma con la concentrazione sul compito, molti giovani potrebbero benissimo dimostrare più soddisfacenti livelli di padronanza delle conoscenze. Non solo perché potrebbe benissimo darsi che i ragazzi non tanto manchino delle conoscenze e delle abilità richieste dalla scuola in generale e dagli esami conclusivi in particolare quanto ne abbiano altre, in altri campi, magari non meno dignitose (si spera). Ancora più in profondità, constatato che i giovani non hanno eventualmente conoscenze sufficienti, non si è autorizzati ad esprimere una valutazione negativa sull' *essere* di ciascuno, perché è la persona che merita il rispetto e fonda il diritto umano, non la quantità di conoscenze che possiede. I piani dell'essere e dell'avere, in conclusione, si richiamano, ma non sono affatto sovrapponibili.

VERSO UN VOCABOLARIO COMUNE: ABILITÀ

Elementi per una definizione. Abilità viene da *habeo*. Indica un possesso. *Habilis* è detto di chi si impadronisce di qualcosa, e poi lo usa, con perizia. *Habitare* si dichiara di chi si è impadronito di un territorio sul quale si stabilisce. Proprio il campo semantico dell'impadronirsi volontario e consapevole, del signoreggiare per merito, del dominare per potenza lega il termine *abilità* con quello di *téchne*.

La *téchne* è quella particolare forma di razionalità umana attraverso la quale ogni essere umano si rappresenta concettualmente scopi a cui mirare (un oggetto, una situazione, un comportamento, ecc.); guarda, quindi, attorno a sé per vedere se esiste una «materia» disponibile ad accoglierli, ovvero se esistono le condizioni materiali per realizzarli; una volta datasi una risposta positiva, attraverso tecniche calcolative o stocastiche, escogita i percorsi operativi più adatti per trasferire quanto si è rappresentato concettualmente nella realtà, e così «fabbrica» i prodotti, le situazioni, i comportamenti pensati (dall'ideale al reale); ed infine è in grado di ottimizzare meglio di altri l'intero processo, con le correzioni ed i miglioramenti del caso. La *téchne*, come l'abilità, quindi, indica sempre sia una potenza di fare (*dynamis*) sia la sua concreta attuazione razionalmente possibile e controllabile.

L'abilità è sapere qualcosa. Abile è chi non solo è *capace di sapere* scopi in quanto essere umano, ma chi *ne sa molti*, adesso, in un certo, determinato settore dell'esperienza umana.

Fa parte della *téchne*, quindi, anzitutto, avere il sapere di e su qualcosa: «giudichiamo coloro che possiedono la tecnica più sapienti di coloro che possiedono la sola espe-

rienza [...]. E questo perché i primi sanno la causa, mentre gli altri non la sanno. Gli empirici sanno il puro dato di fatto, ma non il perché di esso; invece gli altri conoscono il perché e la causa»²³. Il sapere di chi è abile, tuttavia, non è mai qualcosa di generico: è sempre specifico, determinato, frutto di un punto di vista²⁴. «Le singole scienze non sono tali perché in esse è presente il concetto generico di scienza, ma perché ciascuna è una certa scienza, che ha un suo proprio oggetto e tratta taluni determinati argomenti»²⁵. Più che di *sapere*, perciò, nel caso delle abilità, è meglio parlare di *saperi*, i quali «essendo diversi, dovranno avere nozioni di obiettivi diversi, e non nozioni che servono a tutti gli usi»²⁶. Abile, quindi, da questo punto di vista, non è chi è *capace di sapere*, cioè chi può sapere, bensì chi *ha in atto un determinato tipo di sapere*, cioè un sapere specializzato di e su qualcosa di consolidato. «Una cosa riesce meglio – avverte d'altra parte Platone – se una sola persona attende a una sola tecnica invece che a molte; perciò, «è opportuno che ciascuno di noi, che ha una natura sua non certo uguale alle altre, attenda, secondo le caratteristiche, ad un'opera diversa dalle altre»²⁷.

L'abilità è fare bene qualcosa. Sapere come si fa una cosa, però, non significa poi *farla* davvero come si deve, cioè essere *buoni, eccellenti* nel farla (*agathós, ágo*). Sapere le sequenze necessarie e sufficienti per potersi annodare la cravatta, sapere anche le equazioni matematiche con cui descrivere i rivolgimenti della stoffa indispensabili a questo risultato, non significa farsi poi un buon nodo. Sapere le sequenze con cui si monta un mobile modulare, non vuol dire montarlo necessariamente bene, da virtuosi. Sapere i principi fisici che spiegano l'andare in bicicletta non vuol dire essere bravi ciclisti. E così via. Si è abili, invece, si ha *areté* (la virtù dell'eccellenza), quando si traduce un sapere specifico su qualcosa in azioni adeguate a realizzare al meglio lo scopo concepito. E non quando ci riesce una volta, per caso, ma quando si possiede il sapere sufficiente a riuscirci più volte. In questo senso, è l'azione di successo ripetuta, perché controllata e controllabile, che segnala l'abilità.

Ha abilità, infatti, «chi fa ciò che vuole quando lo vuole», con la stessa disinvoltura con cui «tu sei capace di scrivere il mio nome quando vuoi, così lo intendo»²⁸. Non per niente lo sbocco finale di ogni abilità è, alla fine, quando si personalizza, l'abitudine e la competenza.

Nessuna *téchne*, dunque, è affidabile se esercitata da principianti. Diventa di successo se accompagnata dall'esercizio, ovvero della reiterazione. Nessuna *téchne*, proprio per questo, tuttavia, può essere considerata acquisita una volta per sempre: l'abilità nello svolgerla ha bisogno sia di continua vigilanza intellettuale (di sapere e di sapere), sia di esercizio. È anche questa la ragione per cui nessuno diventa e si mantiene abile perché «va a scuola» e ha «imparato la lezione», ma semmai perché vive tra abili, e trae da loro sempre nuovi esempi di perfezionamento, e inoltre perché si esercita senza interruzione, fino ad essere davvero competente.

L'abilità implica emulazione, utilità e cooperazione. Nell'orizzonte semantico del concetto di abilità, infine, entrano anche tre altre dimensioni che è opportuno segnalare.

23. Cfr. Aristotele, *Metafisica* I, 980b-981a.

24. Cfr. Platone, *Lachete* 184e-185c; *Gorgia* 449d-450b; *Ione* 539e.

25. Cfr. Platone, *Carmide* 171a.

26. Cfr. Platone, *Ione* 540a.

27. Cfr. Platone, *Repubblica* II, 570b-c.

28. Cfr. Platone, *Ippia minore* 366b-c.

La prima è quella di competizione. Non c'è abilità possibile dove non c'è *zèlos*. Lo *zèlos* greco implica lo sguardo obliquo: un guardare di traverso ciò che fa l'altro, uno spiarlo di sottocchi per «vedere che cosa fa e come lo fa». Non c'è, però, *phthónos*, in questo atteggiamento, l'invidia ostile e negativa, lo spiare del ghigno crudele per danneggiare. Lo *zèlos* è piuttosto l'emulazione positiva: certo il guardare l'altro senza essere visti, di nascosto, ma non per fargli del male, bensì per copiare da lui, rubargli il «mestiere», essere spronati dal suo esempio, per cogliere se fa meglio di noi, e come, così da ingaggiare con lui la «lotta per la supremazia». Da Omero a Platone, del resto, l'*areté* è concepita in termini competitivi: virtuoso è chi eccelle rispetto ad un altro in un qualsiasi campo, da quello educativo a quello politico, da quello architettonico a quello economico.

La seconda dimensione è l'utilità. È abile chi fa, produce, crea qualcosa che dura nel tempo e che è apprezzata da chi lo impiega perché ne ha bisogno: gli è utile. «Non infatti il falegname che fabbrica la spola può dire se è una buona spola, ma il tessitore che la usa»²⁹. «A nulla servirebbe una tecnica che fosse capace di rendere immortali, se poi non sapessimo quale *uso* fare dell'immortalità»³⁰.

L'ultima dimensione sembra in contraddizione con la prima, ma, invece, ne è il completamento. L'abilità non richiede soltanto *zèlos*, esige anche *díke*, il valore che porta alla cooperazione. «*Socrate*: 'Ti sembra che una città, o un esercito o una banda di delinquenti o di ladri, o qualsiasi altra associazione che si formi allo scopo di delinquere, potrebbe combinare qualcosa se al suo interno si comportasse al di fuori di ogni principio di giustizia?' *Trasimaco*: 'Sicuramente no.' *Socrate*: 'E se evitassero di comportarsi fra loro ingiustamente, non otterrebbero forse migliori risultati?' *Trasimaco*: 'Certamente.' *Socrate*: 'E in effetti Trasimaco, l'ingiustizia è fonte di sedizioni, di odi, di conflitti fratricidi, la giustizia, invece, produce concordia e solidarietà'»³¹. Produrre qualsiasi cosa, d'altra parte, senza coordinarsi con le azioni di altri soggetti risulta impossibile. E ciò non può certo realizzarsi nel disordine di chi non rispetta le parti assegnate e non distribuisce a ciascuno il suo compito.

Possedere un sapere specifico che ci consenta, nello *zèlos* e in onesta giustizia cooperativa, di produrre secondo una sequenza tecnica, anche in serie, qualcosa di determinato e che sia usato ed apprezzato nel tempo sembrano, dunque, i tratti che segnalano il possesso di un'abilità.

La verifica delle abilità. Abbiamo più volte ricordato l'intreccio tra conoscenze ed abilità. Esso si ritrova non solo in sede di definizione concettuale dei due termini, ma anche a livello di verifica delle conoscenze e delle abilità possedute. Un'interrogazione orale, un *test*, una prova oggettiva, un saggio breve servono senza dubbio per una verifica specifica di conoscenze. Sono, nello stesso tempo, però, anche prove di abilità. Per converso, una traduzione, una composizione scritta, la stesura di un progetto, la realizzazione di un capolavoro, un lavoro di ricerca, la produzione di materiali didattici sono strumenti specifici per la verifica di abilità. Sono, nello stesso tempo, però, anche prove di conoscenza.

Vanno ribadite per gli strumenti di verifica delle abilità le osservazioni avanzate a proposito di quelli per la verifica delle conoscenze. Non mentono. Un progetto che

29. Cfr. Platone, *Cratilo* 390b.

30. Cfr. Platone, *Eutidemo* 288e-289b.

31. Cfr. Platone, *Repubblica* I, 351c-d.

non soddisfa il committente denota un'abilità non adeguata. Un capolavoro pieno di difetti indica che non si possiedono a pieno le tecniche di produzione. Un articolo di giornale che non riesce a farsi leggere è il segno che non si è abili nella scrittura giornalistica. E così via. Il fatto di non avere o non avere a sufficienza le abilità richieste non significa, tuttavia, da un lato, che, in condizioni diverse di esercizio, non si sarebbero potuti ottenere risultati più soddisfacenti; dall'altro, che non se ne padroneggino altre, forse meno utili per la scuola, ma ritenute più vere dall'allievo. Non è il caso, dunque, di ricavare giudizi di personalità da prove di verifica di abilità. L'essere delle persone è molto più grande ed importante del loro avere. Sebbene sia vero che conoscere ciò che si ha non è indifferente alla scoperta di ciò che si è, come capacità e come competenze.

L'ITALIA *e la* TERZA INDAGINE INTERNAZIONALE *della* IEA *sull'* APPRENDIMENTO MATEMATICO *e* SCIENTIFICO (IEA-TIMSS 1995 *e* 1999)

di ANGELA MARTINI

INTRODUZIONE STORICA

La terza indagine internazionale sull'apprendimento matematico e scientifico (*Third International Mathematics and Science Study*) si inserisce, come la stessa denominazione ufficiale suggerisce, all'interno della serie di inchieste comparative condotte, a partire dal 1959, dalla associazione IEA (*International Evaluation Achievement*) sui risultati dell'apprendimento scolastico attraverso svariati Paesi del mondo industrializzato e non. Essa è stata preceduta da due ricerche svolte sull'apprendimento della matematica e delle scienze, rispettivamente nel 1964 e nel 1970-71, e da un'indagine sul profitto in entrambe le discipline nell'anno 1983-84.

La TIMSS è la più ampia e complessa inchiesta finora realizzata dalla IEA ed ha avuto luogo in due successive fasi. La prima e fondamentale si è svolta nel 1995, ha coinvolto più di 40 Paesi ed ha riguardato campioni rappresentativi a livello nazionale¹ di tre popolazioni scolastiche distinte: 1) gli alunni delle due classi adiacenti di scuola primaria che avevano al momento della somministrazione delle prove TIMSS il maggior numero di alunni di 9 anni (terzo e quarto anno di scolarità nella grande maggioranza degli Stati); 2) gli alunni delle due classi adiacenti della scuola secondaria obbligatoria che avevano all'epoca della ricerca il maggior numero di alunni di 13 anni (settimo e ottavo anno di scolarità nella maggior parte dei casi)²; 3) gli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado. La seconda fase (TIMSS-Repeat), svoltasi nel 1999, ha interessato 38 Paesi – di cui 26 avevano partecipato anche alla precedente edizione e 12 nuovi – ed ha comportato la ripetizione dell'indagine già effettuata nel '95 limitatamente agli alunni della più elevata delle due classi del-

-
1. Le procedure di campionamento sono state definite in maniera rigorosa da un apposito gruppo di esperti e ad esse sono stati tenuti ad attenersi strettamente i Centri di coordinamento nazionali. Nei casi in cui i requisiti di qualità del campionamento non sono stati raggiunti da un Paese, i dati relativi sono stati opportunamente segnalati o riportati a parte nei rapporti finali.
 2. Solo in pochi casi gli anni di scolarità delle popolazioni di alunni considerate non corrispondevano al terzo-quarto e al settimo-ottavo, a causa di un inizio anticipato o posticipato della scuola obbligatoria o per altre peculiarità dell'ordinamento scolastico.

la seconda popolazione (nella maggior parte dei Paesi corrispondente all'ottavo anno, con un'età media degli studenti che è risultata di 14,4 anni).

Una nuova edizione della TIMSS è prevista per l'anno 2003.

L'Italia ha partecipato sia alla edizione del 1995 che a quella del 1999, ma non avendo completato in tempo tutti i passi previsti dalla procedura, i dati relativi al nostro Paese non compaiono nei Rapporti internazionali sui risultati riguardanti la scuola media e la scuola primaria, usciti rispettivamente nel 1996 e nel 1997, mentre sono presenti nel rapporto, pubblicato nel 1998, sulle competenze matematiche e scientifiche degli studenti dell'ultimo anno della secondaria. I dati sugli alunni italiani della scuola elementare e media del 1995 sono tuttavia inclusi nei rapporti sulla TIMSS-R 1999, pubblicati nel 2000, che da una parte comparano i risultati raggiunti dagli alunni dei vari Paesi nell'anno di riferimento, dall'altra li confrontano con quelli conseguiti nel 1995 per individuare le tendenze evolutive.

Un prospetto dei Paesi partecipanti alla TIMSS 1995 e alla TIMSS-R 1999 è riportato in *Appendice*.

STRUMENTI E MODALITÀ DELLA RICERCA

Le rilevazioni sul profitto scolastico degli studenti sono effettuate nelle indagini IEA tramite il ricorso a strumenti oggettivi. Nel caso della TIMSS 1995 e 1999, i *test* di matematica e scienze sono stati sviluppati sulla base di un quadro concettuale di riferimento articolato in tre dimensioni: 1) le *aree di contenuto*³ da verificare, 2) le *prestazioni attese*⁴ dagli studenti in relazione ai contenuti specificati e 3) i *modi di rapportarsi* degli studenti alle due discipline in esame (atteggiamenti, motivazione, interesse, ecc.).

Per quanto riguarda i *test* di matematica, quello costruito per la scuola primaria comprendeva 102 quesiti, quello per la scuola media 162 quesiti. Il *test* di scienze per la scuola primaria era costituito da 97 quesiti, mentre quello per la scuola media ne includeva 146. In tutti e quattro i casi, i quesiti erano per un quarto circa a «risposta aperta»⁵ e per tre quarti circa a «scelta multipla».

3. Nel caso della matematica, le aree di contenuto coperte dal *test* per il terzo e quarto anno di scolarità erano sei: 1) Numeri interi; 2) Frazioni e proporzionalità; 3) Misurazione, stime e significato dei numeri; 4) Rappresentazioni di dati, analisi e probabilità; 5) Geometria; 6) Modelli, relazioni e funzioni. Il *test* per il settimo e ottavo anno verteva su cinque categorie di contenuti: 1) Frazioni e Significato dei numeri; 2) Misurazione; 3) Rappresentazione di dati, analisi e probabilità; 4) Geometria; 5) Algebra.

Per le scienze, il *test* per il terzo e quarto anno comprendeva quattro categorie di contenuti: 1) Geologia; 2) Biologia; 3) Fisica; 4) Ambiente e risorse. A queste si sono aggiunte nel *test* per il settimo e ottavo anno altre due aree: 5) Chimica; 6) Natura della scienza e della ricerca scientifica.

4. Le prestazioni attese in matematica comprendevano operazioni di: a) Conoscenza, b) Uso di procedure di routine; c) Uso di procedure complesse; d) Ricerca e soluzione di problemi; e) Comunicazione e ragionamento. Le categorie di prestazione previste per le Scienze erano: a) Comprensione di semplici informazioni; b) Comprensione di informazioni complesse; c) Formulazione, analisi e soluzione di problemi; d) Uso di strumenti, procedimenti di routine e procedure scientifiche; e) Indagine del mondo naturale.

5. I quesiti a «risposta aperta» si differenziano da quelli a «scelta multipla» – in cui si deve soltanto scegliere la risposta esatta fra alcune alternative già precostituite – perché richiedono che il soggetto produca esso stesso la risposta e la scriva materialmente. Dei quesiti a risposta aperta usati nel *test* alcuni richiedevano brevi risposte, altri risposte estese.

I *test*, predisposti originariamente in lingua inglese da gruppi di esperti delle discipline interessate e da specialisti della misurazione psico-educativa e tradotti poi nelle varie lingue, hanno ricevuto l'approvazione dei Centri di coordinamento nazionali costituiti nei diversi Paesi partecipanti per condurre tutte le fasi dell'indagine. Nel 1999 i *test* utilizzati per la ripetizione dell'inchiesta sugli alunni dell'ottavo anno erano forme parallele⁶ delle prove usate nel 1995, di cui sono stati conservati identici i quesiti non resi di pubblico dominio (un terzo circa), mentre i rimanenti sono stati sostituiti con altri equivalenti.

L'indagine è stata completata con la raccolta, tramite questionario, di un gran numero di informazioni sull'organizzazione del sistema scolastico di ogni Paese, sui curricula, sulle pratiche didattiche, ecc. per fornire un quadro di contesto all'interno del quale leggere e interpretare i risultati delle prove. Sono stati predisposti questionari per gli studenti, per i docenti, per i capi d'istituto delle scuole coinvolte nello studio. Il questionario per gli studenti aveva per oggetto gli atteggiamenti degli alunni verso la matematica e le scienze, l'opinione di sé dal punto di vista della riuscita scolastica (*academic self-concept*), le attività svolte in classe, l'ambiente familiare, e le attività extrascolastiche. Il questionario per gli insegnanti verteva sull'importanza attribuita dai docenti nella pratica didattica corrente agli argomenti testati, i metodi didattici impiegati, la formazione professionale e il livello d'istruzione nella disciplina insegnata, nonché i punti di vista personali sulla matematica e le scienze. I capi d'istituto sono stati invece interpellati sul personale e sulle risorse di cui la scuola da loro diretta disponeva, sull'organizzazione dell'insegnamento di matematica e di scienze, e sul tipo di sostegni forniti agli insegnanti per lo svolgimento del loro lavoro. Uno specifico questionario è stato anche fatto compilare ai coordinatori nazionali dell'indagine, assistiti da propri esperti, relativamente all'organizzazione e al contenuto del curriculum di matematica e scienze previsto dai programmi ufficiali. Nonostante vi fosse stata una condivisione di massima del contenuto dei *test* da parte dei rappresentanti dei vari Paesi partecipanti, per meglio assicurare che la comparazione dei risultati risultasse equa, una analisi sul grado di corrispondenza fra *test* e curricula è stata, a indagine conclusa, effettuata nel 1995 e nel 1999 sulla base delle risposte al questionario; essa ha mostrato che l'eliminazione dei quesiti giudicati dai coordinatori come poco familiari o non adeguati ai propri alunni non incideva in maniera significativa sugli esiti: la posizione relativa di ogni Paese rispetto agli altri rimaneva infatti sostanzialmente la stessa, sia che si tenesse sia che non si tenesse conto nel calcolo dei punteggi complessivi delle risposte ai quesiti contestati.

PRINCIPALI RISULTATI IN MATEMATICA DELLA SCUOLA ELEMENTARE E MEDIA ITALIANA NEL CONTESTO INTERNAZIONALE

Si è già sopra accennato al fatto che l'Italia nel 1994-95 non ha espletato in tempo tutte le tappe necessarie per la raccolta dei dati relativi all'indagine⁷. Poiché, come si è detto, i risultati italiani della scuola primaria e media del 1995 non compaiono nei

6. Uno stesso *test* può esser prodotto in due (o più) forme parallele, vale a dire in versioni diverse ma strutturalmente equivalenti in quanto costituite da un identico numero di quesiti della medesima tipologia di contenuto e dello stesso grado di difficoltà e capacità di discriminazione.

7. Nel caso della rilevazione del 1995, 4 regioni (Piemonte, Toscana, Lazio e Sicilia) non hanno fatto pervenire in tempo i propri dati, determinando una riduzione del campione previsto del 30% circa,

rapporti TIMSS 1996 e 1997 ma solo – insieme ai dati del 1999 – in quelli sulla TIMSS-R pubblicati nel 2000, è a questi ultimi che si farà d'ora in avanti riferimento nel commentare sinteticamente i dati che sono presentati nelle tabelle allegate.

Cominciamo innanzitutto con una rapida analisi della prestazione degli alunni italiani dell'ottavo anno di scolarizzazione (terza media) nelle prove del 1999.

La Tabella 1 pone a confronto il risultato medio dell'Italia con i risultati degli altri 37 Paesi partecipanti con essa all'indagine, catalogati in base al prodotto nazionale lordo *pro capite*. I punteggi medi dei vari Stati assunti come termini di raffronto sono disposti in ordine decrescente, dal più elevato (Singapore) al meno elevato (Sudafrica), e sono suddivisi in tre categorie: a) quelli significativamente superiori alla media italiana; b) quelli che non si differenziano dalla media italiana in modo statisticamente significativo; c) quelli che sono significativamente più bassi della media italiana.

Come si può osservare, i Paesi che ottengono un punteggio medio comparabile a quello dell'Italia sono: l'Inghilterra, la Nuova Zelanda, la Lituania, Cipro, la Romania, la Moldavia, la Thailandia e Israele.

Complessivamente, il meno che si possa dire è che la prestazione dell'Italia ($M = 479$), considerata rispetto al risultato degli altri Stati, si presenta come alquanto mediocre: pur non discostandosi in maniera significativa dalla media calcolata sui 38 Paesi, essa si colloca tuttavia, in ordine di graduatoria, verso il limite inferiore della fascia di quelli con un risultato che si aggira intorno alla media internazionale (487).

Inoltre, se si tien conto di un indicatore di sviluppo economico come il prodotto nazionale lordo *pro capite*, rispetto a cui l'Italia, con un prodotto di poco superiore ai ventimila dollari US, si situa nella prima delle tre classi stabilite⁸, tutti gli altri Paesi della prima e seconda classe – fatta eccezione per Inghilterra, Nuova Zelanda e Israele – hanno un risultato significativamente superiore a quello dell'Italia, mentre solo Paesi della terza classe⁹ (tutti con un prodotto *pro capite* inferiore ai 5.000 dollari) ottengono un punteggio medio più basso di quello italiano, dieci dei quali in maniera che raggiunge il livello di significatività statistica.

Lo stesso quadro emerge ulteriormente confermato se si guarda alla posizione dell'Italia nella graduatoria costituita tenendo conto delle percentuali di alunni che in ciascun Paese raggiungono o superano i quattro *benchmarks*¹⁰ rappresentati dai punteggi corrispondenti al 90°, 75°, 50° e 25° percentile della distribuzione internazionale (Tabella 6) e a quella formata in base ai punteggi percentili di ogni Paese (Tabella 8).

che non ne ha però compromesso in modo rilevante la rappresentatività. Tuttavia, nel confronto fra i risultati del 1995 e del 1999 (Tabella 5), le due misure del livello medio di apprendimento in matematica e in scienze hanno dovuto esser omogeneizzate eliminando i dati relativi alle regioni non partecipanti nel 1995. Per questo esse risultano leggermente diverse da quelle riportate nelle Tabelle 1 e 3 relative ai dati nazionali del 1999.

8. Le tre classi sono così definite, dalla prima alla terza: 1) Paesi con un PNL *pro capite* pari o superiore ai 20.000 dollari US; 2) Paesi con un PNL compreso fra 10.000 e 20.000 dollari; 3) Paesi con un PNL inferiore ai 10.000 dollari.
9. Tranne Israele.
10. I quattro *benchmarks* della distribuzione internazionale, vale a dire il 90°, il 75°, il 50° e il 25° percentile, rappresentano degli indici di posizione che permettono di valutare l'andamento dei punteggi in ciascun Paese: se infatti i livelli di apprendimento in una data materia fossero distribuiti nello stesso modo in tutti i Paesi, allora ognuno di questi dovrebbe aspettarsi di avere circa il 10% dei suoi studenti che raggiungono o superano il punteggio corrispondente al 90° percentile, il 25% circa che arriva a o supera il 75° percentile, il 50% che raggiunge o supera il 50° percentile, e infine il 75% che arriva a o oltrepassa il 25° percentile (cosa che in realtà, come si può vedere dalle tabelle 6 e 7, non accade).

L'ampiezza della gamma dei punteggi italiani non si allontana invece da quella della maggior parte degli Stati, che presenta fra il 5° e il 95° percentile, dove cade il 90% dei soggetti, una differenza approssimativamente di 270 punti, e fra il 25° e il 75° percentile, dove è compreso il 50% dei soggetti, una distanza che oscilla fra i 100 e i 130 punti. Nel caso dell'Italia tali differenze sono rispettivamente di 284 e di 117 punti.

Se, per tener conto della disomogeneità interna nello sviluppo economico e sociale che caratterizza l'Italia, si disaggregano per area geografica i vari punteggi, il quadro che ne risulta è illustrato alle Tabelle 10a e 10b. Le due aree maggiormente sviluppate, il Nord-Est e il Nord-Ovest, hanno un punteggio medio sostanzialmente simile (511 e 509, con un errore rispettivamente di 6 e di 7 punti), che le colloca, in riferimento alla graduatoria internazionale (Tabella 1), al livello di Stati come la Bulgaria, la Lettonia, gli Stati Uniti e la Malesia, vale a dire, tenendo conto degli errori di misura, verso il limite inferiore della fascia di Paesi con un punteggio significativamente superiore alla media internazionale. Il risultato medio si abbassa man mano che si procede dalle regioni settentrionali a quelle meridionali e alle isole: mentre l'area di Centro, con un punteggio medio di 484, assai vicino alla media complessiva italiana, rimane, in riferimento alla graduatoria internazionale, nel gruppo dei Paesi la cui media non si discosta in modo significativo da quella generale, le due aree del Sud e delle Isole hanno punteggi medi che le collocano nella fascia dei Paesi con un risultato significativamente al di sotto della media internazionale. Se poi si suddivide in due metà la distribuzione italiana dei punteggi, considerando in un gruppo gli alunni che raggiungono o superano il punteggio mediano (482) e nell'altro quelli il cui punteggio resta al di sotto della mediana, si può vedere (Tabella 10b) che, benché in tutte le aree si trovino alunni che appartengono sia all'uno che all'altro gruppo, indicando l'esistenza di un'ampia zona di sovrapposizione, la relazione reciproca tra le percentuali di studenti rientranti nel primo e nel secondo scaglione varia parallelamente all'andamento dei punteggi medi delle diverse aree: procedendo da nord a sud, mentre le percentuali di soggetti del gruppo superiore decrescono, quelle del gruppo inferiore aumentano.

Ciò è d'altronde del tutto in linea con ciò che ci si poteva attendere, posto che i risultati di apprendimento non riflettono soltanto il grado di efficacia di un sistema scolastico ma anche il contesto complessivo, culturale, economico e sociale, in cui le scuole sono inserite ed operano.

Poiché l'Italia fa parte del gruppo di ventisei Paesi che hanno partecipato sia allo studio del 1995 sugli alunni della scuola media che a quello del 1999, e per il 1995 essa ha preso parte anche all'indagine sugli alunni di scuola elementare, è possibile confrontare la prestazione italiana degli studenti dell'ottavo anno del '99 con quella del '95; inoltre, giacché la coorte di età che nel 1995 era in quarta elementare si trovava in terza media nel 1999, è anche possibile osservare se e come la posizione relativa degli alunni italiani si sia modificata nel corso dei quattro anni trascorsi tra la prima e la seconda rilevazione.

Dal primo dei suddetti confronti (Tabella 5) emerge che la prestazione dell'Italia in terza media è rimasta dal 1995 al 1999 sostanzialmente la stessa. Sebbene il punteggio sia diminuito di 6 unità, tuttavia tale differenza non raggiunge il livello di significatività, come d'altronde accade per le variazioni di punteggio della stragrande maggioranza dei Paesi. Fra di essi infatti, solo quattro mostrano una modificazione significativa, dei quali tre – Lettonia, Canada, Cipro – in senso positivo (l'incremento più alto è quello della Lettonia con 17 punti), mentre la Repubblica Ceca fa registrare una marcata diminuzione, pari a 26 punti, del proprio risultato.

Del tutto negativo per l'Italia è invece il secondo raffronto fra i dati 1995 e 1999 (Tabella 2). Infatti, la posizione relativa dell'Italia, che nel 1995 in quarta elementare si collocava nella fascia dei Paesi con un risultato intorno alla media generale, diventa significativamente inferiore alla media generale in terza media nel 1999, mostrando da questo punto di vista un andamento analogo a quello degli Stati Uniti d'America. Anche l'Olanda e la Repubblica Ceca, che avevano risultati significativamente sopra la media al quarto anno nel 1995, vedono la loro posizione modificata all'ottavo anno, facendo registrare nel 1999 un punteggio simile a quello medio. Soltanto i Paesi dell'Estremo Oriente asiatico – Singapore, Corea, Giappone e Hong-Kong – mantengono la loro posizione alla testa della classifica in ogni anno di rilevazione e in ogni livello scolastico, cosa che d'altronde si ripete regolarmente da quando la IEA ha iniziato le proprie indagini a larga scala sull'apprendimento matematico.

PRINCIPALI RISULTATI IN SCIENZE

I risultati dell'Italia in scienze all'ottavo anno nel 1999 si presentano migliori di quelli osservati per la matematica, ma non in modo sostanziale.

La Tabella 3 mostra la posizione dell'Italia nella graduatoria internazionale e rispetto alla media generale ed indica quali Paesi abbiano un risultato superiore, inferiore o simile a quello italiano. Il punteggio medio dell'Italia (493) non si discosta significativamente dalla media generale (488), mentre il numero di Paesi che presentano un risultato inferiore in modo significativo a quello italiano passa da 10 – in matematica – a 13.

Analogamente, leggermente migliorata risulta la posizione dell'Italia considerata in riferimento ai *benchmarks* internazionali (Tabella 7) e nella graduatoria costituita in base ai punteggi percentili (Tabella 9). Da quest'ultima si evince, inoltre, che la distanza che separa il 5° dal 95° percentile è di 287 punti, mentre fra il 25° e il 75° percentile vi è una differenza di 118 punti, sostanzialmente in linea anche questa volta con quanto si verifica nella maggior parte degli Stati.

Disaggregando i dati in rapporto alle cinque aree geografiche del Paese, il quadro che si ricava dalle tabelle 10a e 10b per quanto riguarda l'apprendimento scientifico ricalca fondamentalmente, a parte un incremento di tutti i punteggi, quello già evidenziato per l'apprendimento matematico. In riferimento alla graduatoria internazionale, tuttavia, è da osservare che il punteggio medio delle due aree settentrionali (Nord-Ovest: $M = 524$; Nord-Est: $M = 525$) le situa al livello della fascia di Paesi con un punteggio superiore alla media generale, mentre il resto del Paese, sebbene il punteggio del Sud e delle Isole continui ad essere inferiore a quello del Centro e a quello medio italiano, si colloca nel gruppo dei Paesi con un punteggio oscillante intorno alla media internazionale.

Infine, se si confrontano i dati sull'apprendimento scientifico del 1999 con quelli della rilevazione del 1995, ciò che ne emerge è ancora una volta simile a quanto già osservato per la matematica. Infatti (vedi Tabella 5), il punteggio medio degli studenti italiani di terza media del 1999 è quasi uguale a quello del 1995 (con l'incremento di 1 punto). I soli Paesi che nel panorama internazionale mostrano una variazione significativa della propria prestazione sono l'Ungheria, il Canada, la Lettonia e la Lituania, che presentano un incremento positivo, mentre la Bulgaria registra una secca diminuzione di 27 punti.

Dal confronto tra la posizione relativa degli alunni italiani che erano in quarta elementare nel 1995 con quella della stessa coorte di età quattro anni dopo in terza me-

dia (Tabella 4), si constata che, come per la matematica, essa passa dall'essere sostanzialmente simile, nel 1995, alla media generale del sottogruppo di 17 Paesi considerato all'essere significativamente inferiore alla media nel 1999.

I RISULTATI DELL'ITALIA IN MATEMATICA E SCIENZE ALL'ULTIMO ANNO DELLA SCUOLA SECONDARIA NEL 1995

Per completezza d'informazione, accenniamo brevemente, in quest'ultimo paragrafo, ai risultati conseguiti dagli alunni italiani in matematica e scienze all'ultimo anno della scuola secondaria.

C'è da dire subito che l'indagine su questa popolazione di studenti si è rivelata particolarmente difficile per una serie di ragioni legate all'ampia variabilità esistente a livello internazionale nell'organizzazione della scuola secondaria di secondo grado. Un primo problema era rappresentato dalle differenze, fra un Paese e l'altro, nel numero di alunni delle popolazioni di età considerate ancora presenti a scuola al momento della ricerca. Un secondo problema era legato alla diversa durata degli studi a seconda dello specifico curriculum seguito (liceale, tecnico o professionale), il che faceva sì che la definizione dell'anno finale variasse non solo da uno Stato all'altro ma anche all'interno dello stesso Stato. Per queste ragioni si è reso necessario calcolare per ciascun Paese un indice di copertura (*TIMSS Coverage Index*) che desse una stima della percentuale di studenti oggetto d'indagine coperta dal campione TIMSS sul totale dei soggetti della coorte di età corrispondente alla conclusione della scuola. Generalmente parlando, quanto più tale indice è basso, tanto più selezionato è il campione di studenti testato.

I *test* utilizzati per misurare le conoscenze matematiche e scientifiche degli studenti dell'anno finale della secondaria erano di tre tipi: una prima prova, o prova di alfabetizzazione matematica e scientifica, era rivolta a tutti gli studenti dell'ultimo anno di scuola indipendentemente dal particolare percorso di studi seguito. Scopo del *test* era di valutare le competenze dello studente nel risolvere semplici problemi di vita quotidiana, includenti una componente matematica o scientifica.

Un secondo *test* è stato sviluppato per il più ristretto gruppo di studenti in ogni Paese che aveva seguito un curriculum di studi matematici classificabile come «avanzato». Tre le principali aree di contenuto da esso valutate: 1) numeri, equazioni e funzioni; 2) calcolo; 3) geometria. Infine, il terzo *test* è stato costruito per misurare le conoscenze di tutti quegli studenti dell'ultimo anno che avevano studiato fisica. Esso comprendeva cinque aree di contenuto: 1) meccanica; 2) elettricità e magnetismo; 3) calore; 4) fenomeni ondulatori; 5) fisica delle particelle, teoria dei quanti, astrofisica e teoria della relatività.

Alla prova di alfabetizzazione hanno partecipato 21 Paesi, nella maggior parte dei quali gli studenti frequentanti l'ultimo anno di scuola secondaria di qualunque tipologia (esclusi ripetenti e abbandoni) risultavano il 70% circa o più dell'intera coorte di età considerata (l'Italia non è fra questi). Dei 21 Paesi partecipanti, tuttavia, solo otto hanno soddisfatto i requisiti di qualità del campionamento (in grassetto nella Tabella 11), cosa che, insieme all'ampiezza degli errori di misura, deve indurre ad assumere con particolare cautela i risultati dello studio. Come si può vedere dalla Tabella 11, l'Italia ottiene un poco lusinghiero risultato: esso non solo è inferiore in modo significativo alla media internazionale calcolata sul gruppo di Paesi prendenti parte alla ricerca, ma risulta significativamente superiore solo a quello di due altri Stati, Cipro e il Sudafrica.

Passando a considerare la prova di matematica avanzata, la prima cosa da osservare è che la percentuale del sottogruppo di studenti dell'ultimo anno che ha seguito studi avanzati di matematica varia fortemente da un Paese all'altro (andando da meno del 10% della Russia o della Lituania fino al 75% della Slovenia). Solo 10 Paesi, poi, soddisfano i requisiti di qualità del campionamento richiesti (in grassetto nella Tabella 12). Vale quindi quanto sopra detto circa l'esigenza di assumere i dati con particolare prudenza. Come si può vedere dalla Tabella 12, la prestazione dell'Italia nel caso della prova avanzata appare più positiva, sebbene non tale da collocarla nel gruppo dei Paesi coi migliori risultati (guidato dalla Francia): il punteggio degli studenti italiani, pur non discostandosi significativamente dalla media internazionale, risulta d'altra parte superiore in maniera significativa solo a quello dell'Austria.

Per quanto riguarda l'apprendimento della fisica, il risultato medio relativo all'Italia non compare nella tabella generale che riassume le prestazioni dei 16 Paesi partecipanti all'indagine a causa della piccolezza del campione testato. Esso è tuttavia riportato nell'appendice del rapporto di ricerca e risulta pari a 436, cosa che collocherebbe gli studenti italiani al di sotto della media internazionale.

APPENDICE

Paesi partecipanti alla TIMSS	1995			1999
	Scuola Primaria 3°-4° anno	Scuola Media 7°-8° anno	Scuola Secondaria ultimo anno	Scuola Media 8° anno
Australia	•	•	•	•
Austria	•	•	•	
Belgio Fiammingo		•		•
Belgio Francese		•		
Bulgaria		•		•
Canada	•	•	•	•
Cile				•
Cina Taipei				•
Cipro	•	•	•	•
Colombia		•		
Corea	•	•		•
Danimarca		•	•	
Filippine				•
Finlandia				•
Francia		•	•	
Germania		•	•	
Giappone	•	•		•
Giordania				•
Grecia	•	•		
Hong-Kong	•	•		•
Indonesia				•

Inghilterra	.	.	.	.
Iran	.	.	.	.
Irlanda	.	.	.	.
Islanda	.	.	.	.
Israele	.	.	.	.
Italia	.	.	.	.
Kuwait	.	.	.	.
Lettonia	.	.	.	.
Lituania	.	.	.	.
Macedonia	.	.	.	.
Malesia	.	.	.	.
Marocco	.	.	.	.
Moldavia	.	.	.	.
Norvegia	.	.	.	.
Nuova Zelanda	.	.	.	.
Olanda	.	.	.	.
Portogallo	.	.	.	.
Repubb. Ceca	.	.	.	.
Repubb. Slovacca	.	.	.	.
Romania	.	.	.	.
Russia	.	.	.	.
Scozia	.	.	.	.
Singapore	.	.	.	.
Slovenia	.	.	.	.
Spagna	.	.	.	.
Stati Uniti	.	.	.	.
Sudafrica	.	.	.	.
Svezia	.	.	.	.
Svizzera	.	.	.	.
Tailandia	.	.	.	.
Tunisia	.	.	.	.
Turchia	.	.	.	.
Ungheria	.	.	.	.

Tabella 1 Confronto del risultato medio dell'Italia in matematica alla fine dell'8° anno rispetto agli altri 37 Paesi partecipanti alla TIMSS-R 1999, catalogati in base al Prodotto Nazionale Lordo pro capite

Paesi con un risultato significativamente superiore a quello dell'Italia	Punteggio medio	PNL pro capite
Singapore	604▲	+
Corea	587▲	=
Cina Taipei	585▲	=
Hong-Kong	582▲	+
Giappone	579▲	+
Belgio Fiammingo	558▲	+
Olanda	540▲	+
Repubblica Slovacca	534▲	-
Ungheria	532▲	-
Canada	531▲	+
Slovenia	530▲	=
Russia	526▲	-
Australia	525▲	+
Finlandia	520▲	+
Repubblica Ceca	520▲	-
Malesia	519▲	-
Bulgaria	511▲	-
Lettonia	505▲	-
Stati Uniti	502▲	+
Paesi con un risultato comparabile a quello dell'Italia		
Inghilterra	496●	x
Nuova Zelanda	491●	=
Lituania	482●	-
Cipro	476▼	x
Romania	472●	-
Moldavia	469▼	-
Tailandia	467▼	-
Israele	466▼	=
Paesi con un risultato significativamente inferiore a quello dell'Italia		
Tunisia	448▼	-
Macedonia	447▼	-
Turchia	429▼	-
Giordania	428▼	-
Iran	422▼	-
Indonesia	403▼	-

Cile	392▼	-
Filippine	345▼	-
Marocco	337▼	-
Sudafrica	275▼	-
Media Internazionale	487	
Italia	479●	+

(Fonte: TIMSS 1999-International Mathematics Report)

Legenda:

- 1) I Paesi in grassetto hanno partecipato anche alla rilevazione del 1995.
- 2) Nella colonna «PNL pro capite», + indica un PNL pari o superiore a 20.000 dollari nel 1999, = un PNL compreso fra 10.000 e 20.000 dollari, - un PNL inferiore ai 10.000 dollari, una x significa che il dato è mancante (il Canada con 19.640 dollari e la Slovenia con 9.840 sono comunque classificati, rispettivamente, nella prima e nella seconda fascia).
- 3) Nella colonna «Punteggio medio» i valori contrassegnati con ▲ e con ▼ sono, rispettivamente, superiori e inferiori in modo significativo alla media internazionale, quelli contrassegnati con ● non si scostano significativamente dalla media internazionale. La linea tratteggiata indica il punto della graduatoria dove si inserisce l'Italia.

Tabella 2 Risultati dell'Italia in Matematica rispetto al sottoinsieme dei 17 Paesi che hanno partecipato a entrambe le rilevazioni TIMSS del 1995 e del 1999 e che per il 1995 dispongono di dati sia per il 4° che per l'8° anno di scolarità

Differenza rispetto alla media generale al 4° anno nel 1995		Differenza rispetto alla media generale all'8° anno nel 1995		Differenza rispetto alla media generale all'8° anno nel 1999	
Singapore	+73▲	Singapore	+87▲	Singapore	+80▲
Corea	+63▲	Giappone	+59▲	Corea	+63▲
Giappone	+50▲	Corea	+59▲	Hong-Kong	+58▲
Hong-Kong	+40▲	Hong-Kong	+47▲	Giappone	+55▲
Olanda	+32▲	Repubb. Ceca	+24▲	Olanda	+16●
Repubb. Ceca	+23▲	Slovenia	+9▲	Ungheria	+8●
Slovenia	+8●	Olanda	+7●	Canada	+7●
Ungheria	+4●	Ungheria	+5●	Slovenia	+6●
Stati Uniti	0●	Canada	-1●	Australia	+1●
Australia	0●	Australia	-3●	Repubb. Ceca	-4●
Italia	-7●	Nuova Zelanda	-21▼	Lettonia	-19▼
Canada	-12▼	Inghilterra	-24▼	Stati Uniti	-22▼
Lettonia	-18▼	Stati Uniti	-29▼	Inghilterra	-28▼
Inghilterra	-33▼	Italia	-31▼	Nuova Zelanda	-33▼
Cipro	-42▼	Lettonia	-33▼	Italia	-39▼
Nuova Zelanda	-48▼	Cipro	-54▼	Cipro	-48▼
Iran	-130▼	Iran	-103▼	Iran	-102▼
Media Generale	517	Media Generale	522	Media Generale	524

(Fonte: TIMSS 1999-IMReport)

Legenda:

- 1) La media generale è calcolata rispetto ai 17 Paesi che hanno partecipato ad entrambe le rilevazioni '95 e '99 sia per il 4° che per l'8° anno e che hanno avuto campionamenti approvati (dei 19 Paesi che soddisfacevano la prima condizione, sono stati esclusi Israele e la Thailandia perché non rispondevano alla seconda).
- 2) I valori contrassegnati con ▲ indicano che il punteggio medio del Paese è significativamente superiore alla media generale, quelli contrassegnati con ▼ indicano che la media del Paese è significativamente inferiore, quelli con ● indicano che la media del Paese non si discosta in modo significativo dalla media generale.

Tabella 3 Confronto del risultato medio dell'Italia in scienze alla fine dell'8° anno rispetto agli altri 37 Paesi partecipanti alla TIMSS-R 1999, catalogati in base al Prodotto Nazionale Lordo pro capite

Paesi con un risultato significativamente superiore a quello dell'Italia	Punteggio medio	PNL pro capite
Cina Taipei	569▲	=
Singapore	568▲	+
Ungheria	552▲	-
Giappone	550▲	+
Corea	549▲	=
Olanda	545▲	+
Australia	540▲	+
Repubblica Ceca	539▲	-
Inghilterra	538▲	x
Finlandia	535▲	+
Repubblica Slovacca	535▲	-
Belgio Fiammingo	535▲	+
Slovenia	533▲	=
Canada	533▲	+
Hong-Kong	530▲	+
Russia	529▲	-
Bulgaria	518▲	-
Stati Uniti	515▲	+
Paesi con un risultato comparabile a quello dell'Italia		
Nuova Zelanda	510▲	=
Lettonia	503●	-
Malesia	492●	-
Lituania	488●	-
Tailandia	482●	-
Romania	472●	-
Paesi con un risultato significativamente inferiore a quello dell'Italia		
Israele	468▼	=
Cipro	460▼	x
Moldavia	459▼	-
Macedonia	458▼	-
Giordania	450▼	-
Iran	448▼	-
Indonesia	435▼	-
Turchia	433▼	-
Tunisia	430▼	-

Cile	420▼	-
Filippine	345▼	-
Marocco	323▼	-
Sudafrica	243▼	-
Media Internazionale	488	
Italia	493●	+

(Fonte: TIMSS 1999-International Science Report)

Legenda:

- 1) I Paesi in grassetto hanno partecipato anche alla rilevazione del 1995.
- 2) Nella colonna «PNL pro capite», + indica un PNL pari o superiore a 20.000 dollari nel 1999, = un PNL compreso fra 10.000 e 20.000 dollari, - un PNL inferiore ai 10.000 dollari, una x significa che il dato è mancante (il Canada con 19.640 dollari e la Slovenia con 9.840 sono comunque classificati, rispettivamente, nella prima e nella seconda fascia).
- 3) Nella colonna «Punteggio medio» i valori contrassegnati con ▲ e con ▼ sono, rispettivamente, superiori e inferiori in maniera significativa alla media internazionale, quelli contrassegnati con ● non si scostano significativamente dalla media internazionale. La linea tratteggiata indica il punto della graduatoria dove si inserisce l'Italia.

Tabella 4 Risultati dell'Italia in scienze rispetto al sottoinsieme dei 17 Paesi che hanno partecipato a entrambe le rilevazioni TIMSS del 1995 e del 1999 e che per il 1995 dispongono di dati sia per il 4° che per l'8° anno di scolarità

Differenza rispetto alla media generale al 4° anno nel 1995		Differenza rispetto alla media generale all'8° anno nel 1995		Differenza rispetto alla media generale all'8° anno nel 1999	
Corea	+62▲	Singapore	+60▲	Singapore	+44▲
Giappone	+39▲	Repubb. Ceca	+34▲	Ungheria	+28▲
Stati Uniti	+28▲	Giappone	+34▲	Giappone	+25▲
Australia	+28▲	Corea	+25▲	Corea	+24▲
Repubb. Ceca	+18▲	Olanda	+21▲	Olanda	+21▲
Olanda	+17▲	Slovenia	+20▲	Australia	+16▲
Inghilterra	+14▲	Ungheria	+16▲	Repubb. Ceca	+15▲
Canada	+12▲	Inghilterra	+13▲	Inghilterra	+14▲
Italia	+10●	Australia	+6●	Canada	+9▲
Singapore	+10●	Canada	-7●	Slovenia	+9●
Slovenia	+8●	Stati Uniti	-8●	Hong-Kong	+5●
Hong-Kong	-6●	Nuova Zelanda	-10●	Stati Uniti	-9●
Ungheria	-6●	Hong-Kong	-11●	Nuova Zelanda	-15▼
Nuova Zelanda	-9●	Italia	-23▼	Lettonia	-21▼
Lettonia	-27▼	Lettonia	-44▼	Italia	-26▼
Cipro	-64▼	Iran	-58▼	Cipro	-64▼
Iran	-134▼	Cipro	-69▼	Iran	-76▼
Media Generale	514	Media Generale	521	Media Generale	524

(Fonte: TIMSS 1999-ISReport)

Legenda:

- 1) La media generale è calcolata rispetto ai 17 Paesi che hanno partecipato ad entrambe le rilevazioni '95 e '99 sia per il 4° che per l'8° anno e che hanno avuto campionamenti approvati (dei 19 Paesi che soddisfacevano la prima condizione, sono stati esclusi Israele e la Thailandia perché non rispondevano alla seconda).
- 2) I valori contrassegnati con ▲ indicano che il punteggio medio del Paese è significativamente superiore alla media generale, quelli contrassegnati con ▼ indicano che la media del Paese è significativamente inferiore, quelli con ● indicano che la media del Paese non si discosta in modo significativo dalla media generale.

Tabella 5 Confronto fra i punteggi medi in matematica e scienze dell'8° anno nel 1995 e 1999 nel gruppo di 26 Paesi che hanno partecipato ad entrambe le rilevazioni

Paese (ordine alfabetico)	Punteggio Medio in Matematica 1995	Punteggio Medio in Matematica 1999	Punteggio Medio in Scienze 1995	Punteggio Medio in Scienze 1999
Australia	519	525 (+6)	527	540(+14)
Belgio Fiamm.	550	558 (+8)	533	535 (+2)
Bulgaria	527	511 (-16)	545	518 (-27)
Canada	521	531(+10)	514	533(+19)
Cipro	468	476 (+9)	452	460 (+8)
Corea	581	587 (+6)	546	549 (+3)
Giappone	581	579 (-2)	554	550 (-5)
Hong-Kong	569	582(+13)	510	530(+20)
Inghilterra	498	496 (-1)	533	538 (+5)
Iran	418	422 (+4)	463	448 (-15)
Italia	491	485 (-6)	497	498 (+1)
Lettonia	488	505(+17)	476	503(+27)
Lituania	472	482 (+10)	464	488(+25)
Nuova Zelanda	501	491 (-10)	511	510 (-1)
Olanda	529	540 (+11)	541	545 (+3)
Rep. Ceca	546	520 (-26)	555	539 (-16)
Rep. Slovacca	534	534 (0)	532	535 (+3)
Romania	474	472 (-1)	471	472 (+1)
Russia	524	526 (+2)	523	529 (+7)
Singapore	609	604 (-4)	580	568 (-12)
Slovenia	531	530 (-1)	541	533 (-8)
Stati Uniti	492	502 (+9)	513	515 (+2)
Ungheria	527	532 (+5)	537	552(+16)
Media Intern.	519	521 (+2)	518	521 (+3)
Israele*	513	482 (-32)	509	484 (-25)
Sudafrica*	278	275 (-3)	263	243 (-20)
Tailandia*	516	467 (-49)	510	482 (-28)

(Fonte: TIMSS 1999-IMReport e ISReport)

Legenda:

- 1) La media internazionale è calcolata rispetto ai soli Paesi che hanno partecipato alla rilevazione sia nel 1995 che nel 1999 e che hanno avuto in entrambi i casi campionamenti approvati (sono esclusi Israele, Sudafrica e Tailandia – che compaiono con asterisco in fondo alla tabella – perché non rispondenti alla seconda condizione).
- 2) Nella colonna relativa al 1999 sia per la matematica che per le scienze, è indicata in parentesi la differenza, positiva o negativa, dei punteggi rispetto al 1995. Poiché tutti i valori sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni possono apparire incongruenti.
Sono evidenziati in grigio quei punteggi in cui la differenza in più o in meno rispetto al 1995 risulta statisticamente significativa (sono esclusi dall'elaborazione i tre Paesi con campionamenti non approvati).
- 3) Le medie dell'Italia in matematica e scienze nel 1999 appaiono diverse da quelle riportate rispettivamente nella Tabella 1 e 3 perché, per rendere possibile il confronto con i dati del 1995, è stato necessario eliminare il contributo delle quattro regioni i cui dati risultavano mancanti nel 1995 (vedi nota 7).

Tabella 6 Percentuale degli studenti che, nei vari Paesi, raggiungono o superano in matematica, all'8° anno, i punteggi della distribuzione internazionale corrispondenti al 90° percentile, al 75° percentile, al 50° percentile, al 25° percentile

Paese	% alunni con punteggio 616 (decile superiore)	% alunni con punteggio 555 (quartile sup.)	% alunni con punteggio 479 (mediana)	% alunni con punteggio 396 (quartile inf.)
Singapore	46	75	93	99
Cina Taipei	41	66	85	95
Corea	37	68	91	99
Hong-Kong	33	68	92	99
Giappone	33	64	89	98
Belgio Fiamm.	23	54	85	98
Ungheria	16	41	74	94
Slovenia	15	39	74	95
Russia	15	37	72	94
Olanda	14	45	81	96
Rep. Slovacca	14	40	78	96
Canada	12	38	77	96
Australia	12	37	73	94
Malesia	12	34	69	94
Repubb. Ceca	11	33	69	94
Bulgaria	11	30	66	91
Stati Uniti	9	28	61	88
Nuova Zelanda	8	25	56	85
Lettonia	7	26	63	92
Inghilterra	7	24	58	89
Finlandia	6	31	75	96
Italia	5	20	52	83
Romania	5	19	49	80
Israele	5	18	47	77
Lituania	4	17	52	86
Moldavia	4	16	45	81
Tailandia	4	16	44	81
Cipro	3	17	51	84
Macedonia	3	12	38	72
Giordania	3	11	32	62
Indonesia	2	7	22	52
Turchia	1	7	27	65
Iran	1	5	25	63
Cile	1	3	15	48
Tunisia	0	4	32	80

Filippine	0	1	8	31
Sudafrica	0	1	5	14
Marocco	0	0	5	27

(Fonte: TIMSS 1999-IMReport)

Legenda:

- 1) I Paesi in grassetto hanno partecipato anche alla rilevazione del 1995.
- 2) Il 90° percentile (decile superiore) corrisponde al punteggio al di sotto del quale si trova il 90% dei punteggi di una distribuzione, il 75° percentile (quartile superiore) corrisponde al punteggio al di sotto del quale si trova il 75% dei punteggi, il 50° percentile (mediana) corrisponde al punteggio al di sopra e al di sotto del quale si trova il 50% dei punteggi, il 25° percentile (quartile inferiore) corrisponde al punteggio al di sotto del quale si trova il 25% dei punteggi. Tali punteggi costituiscono dei «punti di riferimento» (Benchmarks) rispetto a cui valutare la distribuzione dei punteggi nei vari Paesi. I «Benchmarks internazionali» sono evidenziati in grigio nella prima riga della tabella.

Tabella 7 Percentuali degli studenti che, nei vari Paesi, raggiungono o superano in scienze, all'8° anno, i punteggi della distribuzione internazionale corrispondenti al 90° percentile, al 75° percentile, al 50° percentile, al 25° percentile				
Paese	% alunni con punteggio 616 (decile superiore)	% alunni con punteggio 558 (quartile sup.)	% alunni con punteggio 488 (mediana)	% alunni con punteggio 410 (quartile inf.)
Singapore	32	56	80	94
Cina Taipei	31	58	83	95
Ungheria	22	49	79	95
Corea	22	46	77	94
Giappone	19	48	80	96
Australia	19	43	74	93
Inghilterra	19	42	72	92
Rep. Ceca	17	41	74	95
Russia	17	38	68	90
Olanda	16	46	79	95
Slovenia	16	39	71	93
Stati Uniti	15	34	62	85
Finlandia	14	39	74	95
Rep. Slovacca	14	39	74	94
Canada	14	38	73	94
Bulgaria	14	34	65	88
Nuova Zelanda	12	32	61	86
Belgio Fiamm.	11	39	76	96
Hong-Kong	10	35	75	95
Lettonia	7	24	59	88
Italia	7	23	54	83
Israele	7	20	45	72
Malesia	6	21	53	85
Lituania	6	20	51	83
Romania	6	19	45	75

Macedonia	4	15	40	70
Moldavia	4	15	39	70
Giordania	4	15	38	66
Tailandia	3	15	47	84
Cipro	2	12	39	74
Iran	2	9	32	68
Indonesia	1	6	27	64
Turchia	1	6	25	62
Cile	1	5	22	56
Filippine	1	3	13	31
Tunisia	0	3	19	62
Sudafrica	0	2	6	13
Marocco	0	1	5	20

(Fonte: TIMSS 1999-ISReport)

Legenda:

- 1) I Paesi in grassetto hanno partecipato anche alla rilevazione del 1995.
- 2) Il 90° percentile (decile superiore) corrisponde al punteggio al di sotto del quale si trova il 90% dei punteggi di una distribuzione, il 75° percentile (quartile superiore) corrisponde al punteggio al di sotto del quale si trova il 75% dei punteggi, il 50° percentile (mediana) corrisponde al punteggio al di sopra e al di sotto del quale si trova il 50% dei punteggi, il 25° percentile (quartile inferiore) corrisponde al punteggio al di sotto del quale si trova il 25% dei punteggi. Tali punteggi costituiscono dei «punti di riferimento» (Benchmarks) rispetto a cui valutare la distribuzione dei punteggi nei vari Paesi. I «Benchmarks internazionali» sono evidenziati nella prima riga della tabella.

Tabella 8 Punteggi percentili in matematica all'8° anno nel 1999 nei vari Paesi

Paese	5° percentile	25° percentile	50° percentile	75° percentile	95° percentile
Singapore	464	555	608	658	728
Cina Taipei	396	524	595	656	739
Corea	448	538	592	640	710
Hong-Kong	456	538	587	632	693
Giappone	441	529	583	633	702
Belgio Fiamm.	423	511	563	611	675
Olanda	410	495	545	590	653
Ungheria	386	476	536	590	667
Rep. Slovacca	407	485	534	585	656
Canada	406	484	533	581	646
Slovenia	392	476	531	587	663
Australia	387	472	529	581	648
Russia	385	471	526	584	666
Finlandia	408	479	523	565	623
Malesia	387	464	519	577	648
Repubb. Ceca	392	467	517	573	653
Bulgaria	367	454	512	567	649

Lettonia	377	453	505	557	631
Stati Uniti	356	442	504	562	642
Inghilterra	360	442	496	551	632
Nuova Zelanda	341	430	493	554	632
Lituania	354	429	482	534	608
Italia	331	423	482	540	615
Cipro	335	422	481	534	603
Romania	312	412	477	537	616
Moldavia	331	412	468	528	607
Tailandia	328	412	465	524	609
Israele	300	402	473	534	614
Macedonia	287	386	451	510	594
Tunisia	341	406	449	491	551
Giordania	258	357	429	498	596
Turchia	290	371	428	486	572
Iran	284	367	423	478	556
Indonesia	239	337	401	469	574
Cile	253	336	391	448	533
Filippine	185	278	345	414	504
Marocco	181	277	340	401	477
Sudafrica	113	200	263	337	485

(Fonte: TIMSS 1999-IMReport)

Legenda:

- 1) I Paesi in grassetto hanno partecipato anche alla rilevazione del 1995.
- 2) Gli Stati sono ordinati rispetto ai valori mediani della distribuzione di ciascun Paese (quarta colonna).
- 3) Il 5° percentile rappresenta il punteggio raggiunto o superato dal 95% dei soggetti di una distribuzione, il 25° percentile è il punteggio raggiunto o superato dal 75% dei soggetti, il 50° percentile (mediana) è il punteggio al di sopra e al di sotto del quale si trova il 50% dei soggetti, il 75° percentile è il punteggio raggiunto o superato dal 25% dei soggetti, il 95° percentile corrisponde al punteggio raggiunto o superato soltanto dal 5% dei soggetti di una distribuzione.

Paese	5° percentile	25° percentile	50° percentile	75° percentile	95° percentile
Cina Taipei	414	514	574	630	704
Singapore	395	507	574	635	718
Ungheria	411	499	556	609	686
Giappone	421	501	553	602	667
Olanda	411	500	551	595	662
Corea	406	493	550	607	684
Australia	391	485	544	601	675
Inghilterra	388	479	540	598	686
Repubb. Ceca	410	485	539	593	672
Belgio Fiamm.	415	490	539	583	642

Rep. Slovacca	406	485	537	586	659
Finlandia	407	485	536	587	662
Slovenia	392	477	534	590	670
Canada	403	482	534	586	657
Hong-Kong	410	488	533	576	637
Russia	374	468	529	591	683
Bulgaria	356	459	521	581	663
Stati Uniti	349	450	520	583	667
Nuova Zelanda	348	451	515	574	652
Lettonia	371	452	504	555	627
Italia	344	436	496	554	631
Malesia	356	440	493	547	626
Lituania	352	434	490	543	622
Tailandia	362	435	483	532	602
Romania	306	409	476	539	624
Israele	282	400	476	543	627
Cipro	315	407	464	518	593
Macedonia	289	394	464	527	607
Moldavia	299	396	462	525	611
Giordania	276	380	454	524	611
Iran	307	392	449	505	584
Indonesia	291	383	439	492	568
Turchia	302	380	434	487	562
Tunisia	318	385	431	474	538
Cile	272	363	423	480	561
Filippine	144	261	347	431	539
Marocco	147	256	326	395	483
Sudafrica	53	149	223	316	504

(Fonte: TIMSS 1999-ISReport)

Legenda:

- 1) I Paesi in grassetto hanno partecipato anche alla rilevazione del 1995.
- 2) Gli Stati sono ordinati rispetto ai valori mediani della distribuzione di ciascun Paese (quarta colonna).
- 3) Il 5° percentile rappresenta il punteggio raggiunto o superato dal 95% dei soggetti di una distribuzione, il 25° percentile è il punteggio raggiunto o superato dal 75% dei soggetti, il 50° percentile (Mediana) è il punteggio al di sopra e al di sotto del quale si trova il 50% dei soggetti, il 75° percentile è il punteggio raggiunto o superato dal 25% dei soggetti, il 95° percentile corrisponde al punteggio raggiunto o superato soltanto dal 5% dei soggetti di una distribuzione.

Tabella 10a Risultati medi, nel 1999, dell'Italia in matematica e scienze all'8° anno disaggregati per area geografica

Area	Punt. Medio Matematica	Punt. Medio Scienze
Nord-Ovest	509	524
Nord-Est	511	525
Centro	484	501
Sud	457	473
Sud e Isole	450	470
Italia	479	493
Media Internazionale	487	488

(Fonte: CEDE - Sez. TIMSS)

Tabella 10b Percentuali e punteggi medi, disaggregati per area geografica, dei due gruppi di alunni italiani che in matematica e in scienze all'8° anno si collocano al di sopra e al di sotto della mediana (50° percentile) della distribuzione nazionale del 1999

Area	1 % al. GS Matem.	2 M. GS Matem.	3 % al. GI Matem.	4 M. GI Matem.	5 % al. GS Scienze	6 M. GS Scienze	7 % al. GI Scienze	8 M. GI Scienze
Nord-Ovest	65	555	35	427	67	567	33	443
Nord-Est	69	552	31	433	66	566	34	445
Centro	52	543	48	422	54	553	46	436
Sud	39	544	61	404	37	557	63	418
Sud e Isole	33	532	67	405	35	546	65	424
Italia	50	547	50	413	50	559	50	428

(Fonte: CEDE - Sez. TIMSS)

Legenda:

1) Tabella 10a:

- Nord-Ovest: Piemonte, Liguria, Lombardia.
- Nord-Est: Trentino-Alto Adige, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna.
- Centro: Toscana, Umbria, Marche, Lazio.
- Sud: Abruzzo, Molise, Campania, Puglia.
- Sud e Isole: Basilicata, Calabria, Sicilia, Sardegna.

2) Tabella 10b:

- colonna 1: percentuali di alunni che in ogni area geografica raggiungono o superano il punteggio mediano in matematica (= 482) della distribuzione italiana.
- colonna 2: punteggi medi in matematica del «gruppo superiore» (dalla mediana in su) di ogni area.
- colonna 3: percentuali di alunni che in ogni area hanno in matematica un punteggio al di sotto della mediana italiana.
- colonna 4: punteggi medi in matematica del «gruppo inferiore» (al di sotto della mediana) di ogni area.
- colonna 5: percentuali di alunni che in ogni area geografica raggiungono o superano il punteggio mediano in scienze (= 496) della distribuzione italiana.
- colonna 6: punteggi medi in scienze del «gruppo superiore» (dalla mediana in su) di ogni area.
- colonna 7: percentuali di alunni che in ogni area hanno in scienze un punteggio inferiore alla mediana italiana.
- colonna 8: punteggi medi in scienze del «gruppo inferiore» (al di sotto della mediana) di ogni area.

Tabella 11 Confronto del risultato medio dell'Italia nella prova di alfabetizzazione matematica e scientifica al termine della scuola secondaria nel 1995 rispetto agli altri Paesi partecipanti all'indagine

Paesi con un risultato significativamente superiore a quello dell'Italia	Punteggio medio	Indice di copertura (TCI)	Età media degli alunni
Olanda	559▲	78%	18,5
Svezia	555▲	71%	18,9
Islanda	541▲	55%	21,2
Norvegia	536▲	84%	19,5
Svizzera	531▲	82%	19,8
Danimarca	528▲	58%	19,1
Canada	526▲	70%	18,6
Nuova Zelanda	525▲	70%	17,6
Australia	525●	68%	17,7
Austria	519▲	76%	19,1
Slovenia	514●	88%	18,8
Francia	505●	84%	18,8
Paesi con un risultato comparabile a quello dell'Italia			
Germania	496●	75%	19,5
Ungheria	477▼	65%	17,5
Repubblica Ceca	476●	78%	17,8
Russia	476▼	48%	16,9
Stati Uniti	471▼	63%	18,1
Lituania	465▼	43%	18,1
Paesi con un risultato significativamente inferiore a quello dell'Italia			
Cipro	447▼	48%	17,7
Sudafrica	352▼	49%	20,1
Media Internazionale	500		
Italia	475▼	52%	18,7

(Fonte: TIMSS 1995-Mathematics and Science achievement in the final year of secondary school)

Legenda:

- 1) La media internazionale è calcolata rispetto ai Paesi partecipanti all'indagine.
- 2) I Paesi scritti in caratteri normali (fra cui l'Italia) non soddisfano per un motivo o l'altro i requisiti di campionamento.
- 3) Nella colonna «Punteggio medio» i valori contrassegnati con ▲ e con ▼ sono, rispettivamente, superiori e inferiori in modo significativo alla media internazionale, quelli contrassegnati con ● non si scostano significativamente dalla media internazionale. La linea tratteggiata indica il punto della graduatoria dove si inserisce l'Italia.
- 4) L'indice di copertura (TCI) nella terza colonna quantifica, per ciascun Paese, la proporzione di alunni dell'ultimo anno di scuola coperta dal campione TIMSS rispetto all'intera popolazione di età corrispondente a quella di conclusione della scuola secondaria. In pratica, esso è dato dal rapporto fra il numero di alunni frequentanti per la prima volta l'ultimo anno di scuola secondaria (stimato dai dati pesati del campione di scuole) e il numero medio di soggetti delle cinque coorti di età dai 15 ai 19 anni (nella maggior parte dei casi).

Tabella 12 Confronto del risultato medio dell'Italia nella prova di matematica avanzata al termine della scuola secondaria nel 1995 rispetto agli altri Paesi partecipanti all'indagine

Paesi con un risultato significativamente superiore a quello dell'Italia	Punteggio medio	Indice di copertura (MTCI)	Età media degli alunni
Francia	557▲	20%	18,2
Russia	542▲	2%	16,9
Svizzera	533▲	14%	19,5
Australia	525●	16%	17,8
Danimarca	522▲	21%	19,2
Cipro	518▲	9%	17,7
Lituania	516▲	3%	17,9
Grecia	513●	10%	17,7
Svezia	512●	16%	18,9
Canada	509●	16%	18,5
Paesi con un risultato comparabile a quello dell'Italia			
Slovenia	475●	75%	18,9
Repubblica Ceca	469▼	11%	18,1
Germania	465▼	26%	19,2
Stati Uniti	442▼	14%	18,0
Paesi con un risultato significativamente inferiore a quello dell'Italia			
Austria	436▼	33%	19,1
Media Internazionale	501		
Italia	474●	14%	19,1

(Fonte: TIMSS 1995-Mathematics and Science achievement in the final year of secondary school)

Legenda:

- 1) La media internazionale è calcolata rispetto ai Paesi partecipanti all'indagine.
- 2) I Paesi scritti in caratteri normali (fra cui l'Italia) non soddisfano per un motivo o l'altro i requisiti di campionamento.
- 3) Nella colonna «Punteggio medio» i valori contrassegnati con ▲ e con ▼ sono, rispettivamente, superiori e inferiori in modo significativo alla media internazionale, quelli contrassegnati con ● non si scostano significativamente dalla media internazionale. La linea tratteggiata indica il punto della graduatoria dove si inserisce l'Italia.
- 4) L'indice MTCI nella terza colonna rappresenta una stima della proporzione di alunni in ogni Paese che hanno seguito studi avanzati di matematica rispetto all'intera popolazione di età corrispondente a quella di conclusione della scuola secondaria.

AVVERTENZE ALLE TAVOLE DEI DATI

1) Si danno di seguito, per ciascuna delle tavole di dati presentate, i riferimenti alle tabelle originali da cui essi sono stati desunti:

Tab. 1	TIMSS 1999-IMReport: tav. 4 p. 25, tav. 1.1 p. 32, tav. 1.2 p. 33
Tab. 2	TIMSS 1999-IMReport: tav. 1.4 p. 37
Tab. 3	TIMSS 1999-ISReport: tav. 4 p. 25, tav. 1.1 p. 32, tav. 1.2 p. 33
Tab. 4	TIMSS 1999-ISReport: tav. 1.4 p. 37
Tab. 5	TIMSS 1999-IMReport e TIMSS 1999-ISReport: tav. 1.3 p. 36
Tab. 6	TIMSS 1999-IMReport: tav. 1.6 p. 43
Tab. 7	TIMSS 1999-ISReport: tav. 1.6 p. 43
Tab. 8	TIMSS 1999-IMReport, App. D: tav. D.1 p. 354
Tab. 9	TIMSS 1999-ISReport, App. D: tav. D.1 p. 386
Tab. 10a e 10b	CEDE-TIMSS, 1999: tav. Competenze di Matematica; tav. Competenze di Scienze
Tab. 11	TIMSS 1995-Mathematics and Science achievement in the final year of secondary school: tav. 1.1 p. 32, fig. 1.1 p. 33
Tab. 12	TIMSS 1995-Mathematics and Science achievement in the final year of secondary school: tav. 5.1 p. 128, fig. 5.1 p. 129

2) Non sono riportati nelle tavole gli errori *standard* di misura, che compaiono, tra parentesi, accanto ai dati delle tavole originali; viene invece sempre indicata la significatività o meno – segnalata nelle tavole originali – delle differenze tra misure diverse e/o tra ciascuna di esse e la loro media.

L'errore *standard* offre una stima della quantità di errore presente in una misura e consente quindi di stabilire i limiti, superiore e inferiore, di un intervallo di fiducia all'interno del quale si può ritenere che ricada la misura «vera» con una probabilità del 95%. La stima dell'errore di misura è importante anche per l'interpretazione delle differenze tra i punteggi e cioè per stabilire se essi corrispondano o meno a prestazioni significativamente diverse fra di loro.

3) Tutti i valori che compaiono nelle tavole sono arrotondati, perciò essi possono talvolta apparire incongruenti.

4) In alcune tabelle si fa riferimento alla «media», in altre alla «mediana» della/e distribuzione/i di punteggi. Entrambe sono misure di quella che si definisce «tendenza centrale» di una distribuzione, ma mentre la media è il valore che si ottiene sommando tutti i valori delle misure di una distribuzione e dividendo il risultato per il loro numero, la mediana – o 50° percentile – è il valore al di sopra e al di sotto del quale si trova il 50% dei dati, cioè il punteggio che «taglia a metà» una distribuzione. La media e la mediana, nelle distribuzioni reali, sono valori vicini ma diversi tra loro, come si può vedere anche nel caso dei risultati dell'indagine IEA-TIMSS sull'apprendimento matematico e scientifico. Mentre, ad esempio, la media internazionale in matematica (Tabella 1) è 487, la mediana (Tabella 6) è 479. Solo nel caso di una distribuzione perfettamente «normale» (curva gaussiana), di cui le distribuzioni reali di dati sono solo un'approssimazione, la media, la mediana e la moda (cioè il valore più frequente) coincidono.

Riferimenti bibliografici

- O. MARTIN MICHAEL et alii, *TIMSS 1999. International Science Report*, ISC-IEA, Boston College, Chestnut Hill, USA, 2000.
- V. S. MULLIS INA et alii, *Mathematics and Science Achievement in the Final Year of Secondary School: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, ISC-IEA, Boston College, Chestnut Hill, USA, 1998.
- V. S. MULLIS INA et alii, *TIMSS 1999. International Mathematics Report*, ISC-IEA, Boston College, Chestnut Hill, USA, 2000.
- CEDE, *Terza Indagine Internazionale sulla Matematica e le Scienze 1999* (documento Internet: www.cede.it/iea-timss).

LA RICERCA OCSE-PISA

di EMMA NARDI

Nella primavera del 2000, l'OCSE (Organizzazione per lo Sviluppo e la Cooperazione Economica) ha svolto una ricerca (PISA – Programme for international Students Assessment) per rilevare le competenze dei ragazzi di quindici anni che ancora frequentano la scuola, in tre settori: la capacità di comprensione della *lettura*, come aspetto principale, con alcune domande relative alla *matematica* e alle *scienze*.

Alla ricerca hanno aderito 32 Paesi distribuiti in quattro continenti. I risultati, che sono stati presentati in un primo rapporto dell'OCSE reso noto il 4 dicembre 2001, saranno oggetto di studi più approfonditi che verranno pubblicati nel 2002.

Queste pagine costituiscono la prima presentazione dei risultati dello studio al pubblico italiano.

LA LETTURA

1. Come misurare la capacità di comprensione della lettura?

I ricercatori dell'OCSE considerano che la capacità di comprensione della lettura si basi prevalentemente su tre attività distinte:

- individuare informazioni;
- comprendere globalmente il testo;
- interpretare il testo e valutarlo.

Per misurare tali attività, sono state scelte varie tipologie di testi:

- testi narrativi e descrittivi (per esempio racconti o articoli di giornale);
- testi costituiti da tabelle, grafici, ecc. (per esempio orari ferroviari o listini);
- testi iconici (per esempio carte geografiche o piante).

Sui vari tipi di testi sono poi state costruite domande di forma diversa:

- strutturate, ossia con l'indicazione di possibili risposte tra le quali l'allievo deve effettuare una scelta;
- aperte, alle quali l'allievo deve rispondere con una o più frasi.

2. I punteggi degli allievi

Per rendere più semplice la lettura dei dati, l'OCSE ha stabilito convenzionalmente di fissare a 500 punti la media della capacità di comprensione della lettura intesa in modo complessivo. I due terzi degli allievi dei Paesi membri dell'OCSE si collocano tra 400 e 600 punti. In questo modo la misura di 500 punti rappresenta un punto di riferimento di facile interpretazione, per consentire ai Paesi partecipanti di collocare i risultati dei propri studenti.

L'OCSE ha inoltre definito cinque livelli di competenza relativi a profili diversi di lettori.

Il *livello 5* (punteggio superiore a 625 punti) descrive un lettore di notevoli capacità, in grado di svolgere compiti complessi anche su testi poco familiari, di selezionare le informazioni necessarie per raggiungere un determinato scopo, di compiere inferenze elaborate, di giungere a conclusioni originali, di non cadere nei trabocchetti del conformismo. Il 10% degli studenti dei Paesi OCSE si colloca nel livello 5. In Australia, Canada, Finlandia, Nuova Zelanda e Regno Unito la quota di questa *élite* di studenti raggiunge il 15%.

Il *livello 4* (punteggio compreso tra 553 e 625 punti) si riferisce ad una figura di lettore che svolge compiti abbastanza complessi, come individuare informazioni implicite ed interpretare correttamente le sfumature della lingua. Il 31% degli studenti OCSE si colloca in questo livello, in cui si attesta oltre il 50% degli studenti finlandesi e che in Australia, Canada, Irlanda, Nuova Zelanda e Regno Unito raccoglie più del 40% degli studenti.

Il *livello 3* (punteggio compreso tra 481 e 552 punti) descrive lettori di moderate capacità che sono quindi in grado di localizzare informazioni, collegare parti diverse del testo, riferire ciò che leggono alla propria esperienza quotidiana. Il 60% degli studenti sottoposti a verifica nel Progetto PISA rientrano in questa categoria.

Il *livello 2* (punteggio compreso tra 408 e 480 punti), che è raggiunto dall'82% degli allievi nei Paesi dell'OCSE, prevede che il lettore sia in grado di compiere operazioni semplici, come localizzare informazioni esplicite o compiere inferenze dirette.

Il *livello 1* (punteggio compreso tra 335 e 407 punti o inferiore a 335 punti) si riferisce a lettori che sanno svolgere solo i compiti più facili tra quelli individuati nel Progetto PISA. Sono così in grado di identificare informazioni particolarmente circoscritte, individuare il tema principale del testo, fare collegamenti elementari con la vita quotidiana.

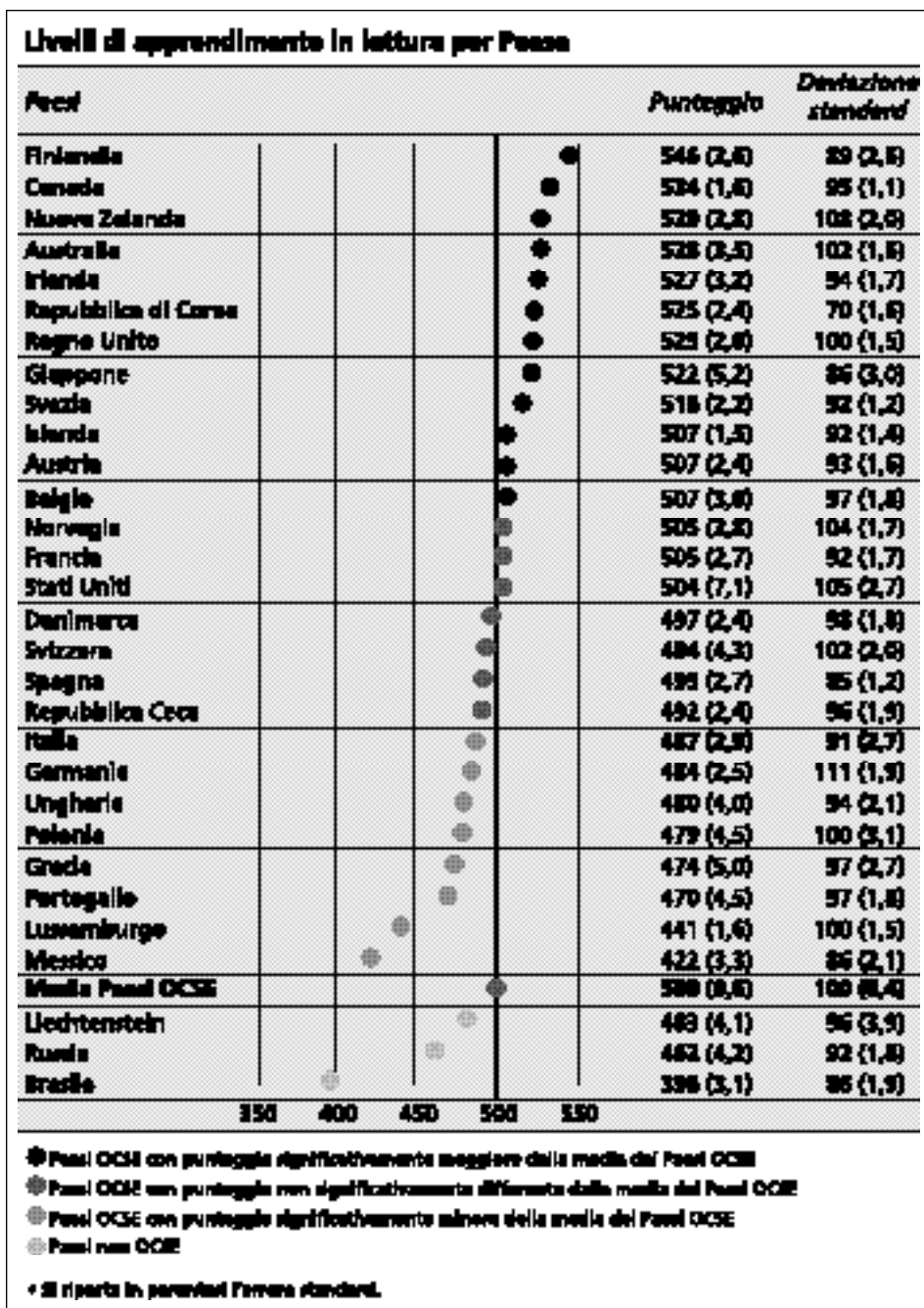
3. I risultati italiani a confronto con i dati internazionali

I risultati complessivi

Il Grafico 1 è prodotto paragonando statisticamente i dati dei vari Paesi partecipanti con la media dell'OCSE. I risultati si distribuiscono così in quattro gruppi:

- Paesi dell'OCSE significativamente al di sopra della media;
- Paesi dell'OCSE che non si discostano significativamente dalla media;
- Paesi dell'OCSE significativamente al di sotto della media;
- Paesi non dell'OCSE.

Grafico 1



Nella scala internazionale l'Italia è, considerando la media, il primo Paese del terzo gruppo. La dispersione, ossia la distanza tra i risultati migliori e quelli peggiori, è abbastanza contenuta rispetto ad altri Paesi con una media migliore. Si consideri ad esempio il caso degli Stati Uniti che hanno una media di 504, ma un indice di dispersione di 105. Ciò significa che gli allievi statunitensi comprendono un gruppo dai risultati molto positivi (il 12,2% raggiunge il livello 5), ma anche un

gruppo dalle prestazioni estremamente modeste (il 6,4% si colloca sotto il livello 1). In Italia la dispersione è più contenuta e quindi i risultati sono più omogenei.

C'è da notare che sui risultati italiani pesa il fenomeno della ripetenza che, nel nostro Paese, è particolarmente consistente: in Italia il 17,6% degli studenti PISA ha accumulato almeno un anno di ritardo.

I livelli di competenza complessivi

Il 18,9% degli allievi italiani si colloca nella posizione 1 o sotto di essa. Si tratta della quota di quindicenni che presenta la situazione più rischiosa dal punto di vista dell'alfabetizzazione, perché riesce a svolgere solo consegne estremamente elementari. È un fenomeno che non riguarda solo l'Italia, ma che rientra nel più ampio fenomeno del rischio di regressione alfabetica che si riferisce ai Paesi occidentali nel loro complesso. Così anche Paesi con risultati mediamente migliori di quelli italiani presentano percentuali preoccupanti di allievi al livello 1 e al di sotto: in Belgio il 19%, in Norvegia il 18,1%, negli Stati Uniti il 17,9%, in Svizzera il 20,3%.

D'altro canto il 24,8% degli allievi italiani rientra nei due livelli superiori. Pur essendo complessivamente un risultato positivo, non bisogna dimenticare che in molti Paesi le punte di eccellenza sono assai più consistenti: in Finlandia il 50,1%, in Canada il 44,5%, nel Regno Unito il 36,8%.

I risultati italiani mostrano come il sistema scolastico abbia due linee di intervento da seguire: organizzare attività di recupero per gli allievi dal profilo più basso ed incrementare il gruppo che ottiene risultati particolarmente positivi.

Tabella 1 Percentuale degli studenti per livelli di profitto nella capacità di comprensione della lettura (risultati complessivi)

Paesi	Livelli di profitto					
	Inferiore al livello 1% E.S.	Livello 1 % E.S.	Livello 2 % E.S.	Livello 3 % E.S.	Livello 4 % E.S.	Livello 5 % E.S.
Australia	3,3 (0,5)	9,1 (0,8)	19,0 (1,1)	25,7 (1,1)	25,3 (0,9)	17,6 (1,2)
Austria	4,4 (0,4)	10,2 (0,6)	21,7 (0,9)	29,9 (1,2)	24,9 (1,0)	8,8 (0,8)
Belgio	7,7 (1,0)	11,3 (0,7)	16,8 (0,7)	25,8 (0,9)	26,3 (0,9)	12,0 (0,7)
Brasile	16,1 (1,2)	28,1 (1,4)	30,3 (1,1)	18,8 (1,2)	6,0 (0,7)	0,9 (0,2)
Canada	2,4 (0,3)	7,2 (0,3)	18,0 (0,4)	28,0 (0,5)	27,7 (0,6)	16,8 (0,5)
Danimarca	5,9 (0,6)	12,0 (0,7)	22,5 (0,9)	29,5 (1,0)	22,0 (0,9)	8,1 (0,5)
Francia	4,2 (0,6)	11,0 (0,8)	22,0 (0,8)	30,6 (1,0)	23,7 (0,9)	8,5 (0,6)
Germania	9,9 (0,7)	12,7 (0,6)	22,3 (0,8)	26,8 (1,0)	19,4 (1,0)	8,8 (0,5)
Giappone	2,7 (0,6)	7,3 (1,1)	18,0 (1,3)	33,3 (1,3)	28,8 (1,7)	9,9 (1,1)
Grecia	8,7 (1,2)	15,7 (1,4)	25,9 (1,4)	28,1 (1,7)	16,7 (1,4)	5,0 (0,7)
Irlanda	3,1 (0,5)	7,9 (0,8)	17,9 (0,9)	29,7 (1,1)	27,1 (1,1)	14,2 (0,8)
Islanda	4,0 (0,3)	10,5 (0,6)	22,0 (0,8)	30,8 (0,9)	23,6 (1,1)	9,1 (0,7)
Italia	5,4 (0,9)	13,5 (0,9)	25,6 (1,0)	30,6 (1,0)	19,5 (1,1)	5,3 (0,5)
Lussemburgo	14,2 (0,7)	20,9 (0,8)	27,5 (1,3)	24,6 (1,1)	11,2 (0,5)	1,7 (0,3)
Messico	6,9 (0,7)	15,8 (1,2)	25,0 (1,1)	28,8 (1,3)	18,5 (1,1)	5,1 (0,8)
Norvegia	6,3 (0,6)	11,2 (0,8)	19,5 (0,8)	28,1 (0,8)	23,7 (0,9)	11,2 (0,7)

Nuova Zelanda	4,8 (0,5)	8,9 (0,5)	17,2 (0,9)	24,6 (1,1)	25,8 (1,1)	18,7 (1,0)
Polonia	8,7 (1,0)	14,6 (1,0)	24,1 (1,4)	28,2 (1,3)	18,6 (1,3)	5,9 (1,0)
Portogallo	9,6 (1,0)	16,7 (1,2)	25,3 (1,0)	27,5 (1,2)	16,8 (1,1)	4,2 (0,5)
Regno Unito	3,6 (0,4)	9,2 (0,5)	19,6 (0,7)	27,5 (0,9)	24,4 (0,9)	15,6 (1,0)
Repubblica Ceca	6,1 (0,6)	11,4 (0,7)	24,8 (1,2)	30,9 (1,1)	19,8 (0,8)	7,0 (0,6)
Repubblica di Corea	0,9 (0,2)	4,8 (0,6)	18,6 (0,9)	38,8 (1,1)	31,1 (1,2)	5,7 (0,6)
Spagna	4,1 (0,5)	12,2 (0,9)	25,7 (0,7)	32,8 (1,0)	21,1 (0,9)	4,2 (0,5)
Stati Uniti	6,4 (1,2)	11,5 (1,2)	21,0 (1,2)	27,4 (1,3)	21,5 (1,4)	12,2 (1,4)
Svezia	3,3 (0,4)	9,3 (0,6)	20,3 (0,7)	30,4 (1,0)	25,6 (1,0)	11,2 (0,7)
Svizzera	7,0 (0,7)	13,3 (0,9)	21,4 (1,0)	28,0 (1,0)	21,0 (1,0)	9,2 (1,0)
OCSE totale	6,2 (0,4)	12,1 (0,4)	21,8 (0,4)	28,6 (0,4)	21,8 (0,4)	9,4 (0,4)
Media dei Paesi	6,0 (0,1)	11,9 (0,2)	21,7 (0,2)	28,7 (0,2)	22,3 (0,2)	9,5 (0,4)
Lettonia	12,7 (1,3)	17,9 (1,3)	26,3 (1,1)	25,2 (1,3)	13,8 (1,1)	4,1 (0,6)
Liechtenstein	7,6 (1,5)	14,5 (2,1)	23,2 (2,9)	30,1 (3,4)	19,5 (2,2)	5,1 (1,6)
Russia	9,0 (1,0)	18,5 (1,1)	29,2 (0,8)	26,9 (1,1)	13,3 (1,0)	3,2 (0,5)
Ungheria	23,3 (1,4)	32,5 (1,2)	27,7 (1,3)	12,9 (1,1)	3,1 (0,5)	0,6 (0,2)

MATEMATICA¹

Si tratta di una componente minore dell'indagine e perciò quanto rilevato nel 2000 ha una leggibilità e una significatività prevalentemente proiettata verso il prossimo ciclo del 2003, in cui tale componente sarà l'ambito principale dell'indagine.

La *literacy* matematica secondo il Progetto PISA non è definita come una padronanza dei contenuti previsti dai curricula scolastici ma come il possesso di un insieme di conoscenze e di capacità potenzialmente presenti in un/una quindicenne, necessarie per una piena ed attiva partecipazione alla vita attiva in una società sviluppata come quella dei Paesi dell'OCSE.

La definizione sintetica assunta dall'indagine PISA può essere così tradotta in italiano: *per alfabetizzazione matematica si intende l'abilità di un soggetto di identificare e comprendere il ruolo che la matematica riveste nella realtà, la capacità di avere a che fare con la matematica in modo consapevole e rispondente alle esigenze della propria vita in quanto cittadino che esercita un ruolo costruttivo, impegnato e riflessivo.*

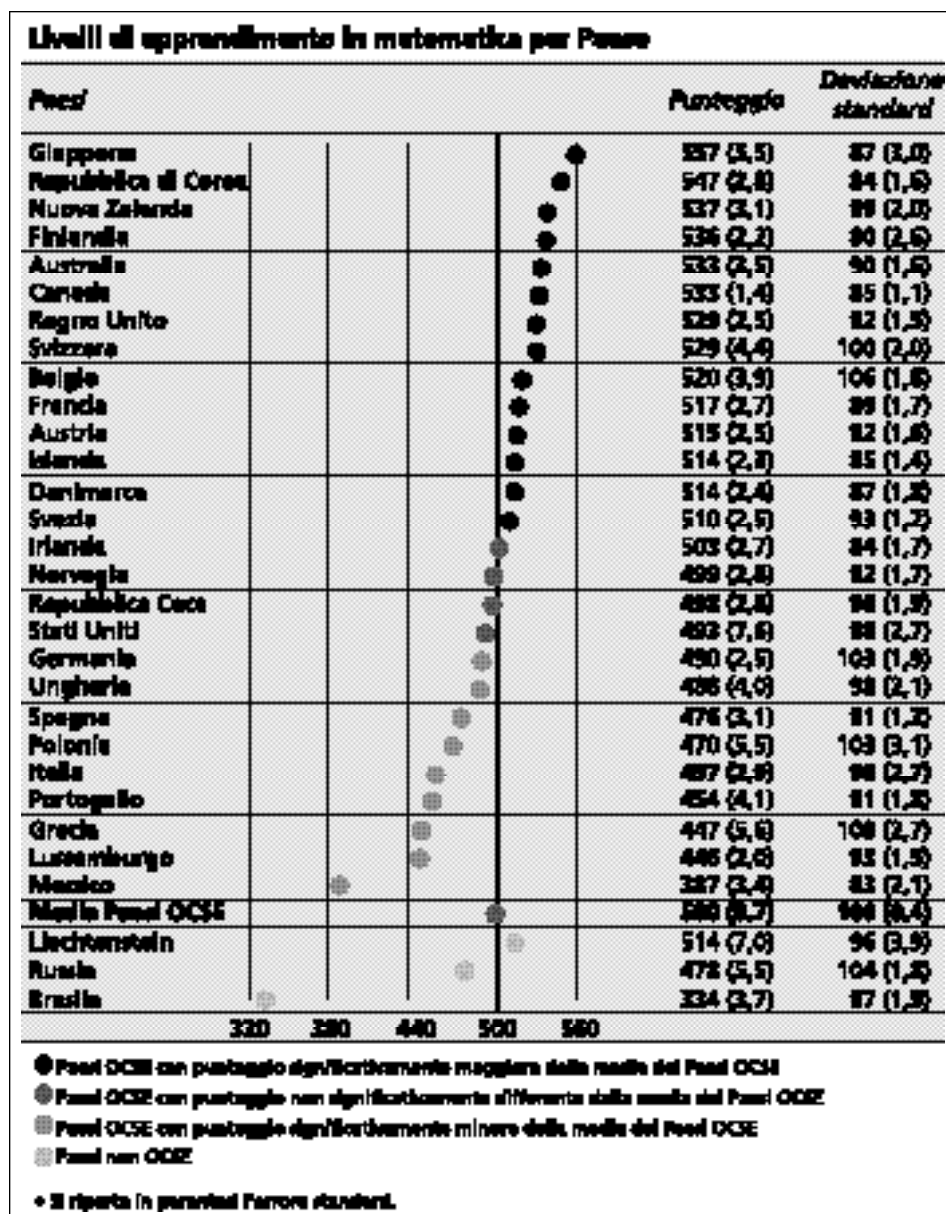
I quesiti della prova sono relativi a problemi legati a due idee portanti: «Cambiamento e crescita» e «Spazio e forma», e sono classificati secondo tre gruppi di competenze che identificano la qualità del processo mentale richiesto:

- *riproduzione* ovvero semplice calcolo o ritenzione di definizioni tra quelle più familiari nella valutazione usualmente realizzata a scuola in matematica;
- *connessione* ovvero mobilitazione di più idee matematiche e procedure per risolvere problemi semplici o, in qualche modo, familiari;
- *riflessione* ovvero pensiero matematico, intuizione e generalizzazione, analisi per identificare gli enti matematici in una situazione, formulazione di problemi nuovi.

1. A cura di Raimondo Bolletta.

Come si può vedere dal Grafico 2, il livello raggiunto dalla media degli studenti italiani è significativamente inferiore alla media dei Paesi OCSE (457 rispetto a 500, con un errore *standard* 2,9); al livello più alto si posizionano il Giappone e la Corea, che sono ai primi posti anche nella prova di scienze; il gruppo di coda è costituito da Italia, Portogallo, Grecia e Lussemburgo. La differenza in media tra l'Italia e la media del Paese migliore, il Giappone, ammonta a 100 punti ovvero a un sigma della scala.

Grafico 2



Per comprendere le cause di questo risultato è utile analizzare il punteggio ottenuto dagli studenti italiani in ciascun quesito: una parte considerevole di punteggio l'Italia lo perde a causa delle omissioni.

I quesiti che richiedevano agli studenti di spiegare, di verbalizzare, di dimostrare o di giustificare sono stati omessi in percentuali maggiori rispetto agli altri Paesi. Gli studenti italiani sono quindi stati meno pronti nell'esprimere e nell'argomentare le proprie opinioni utilizzando concetti e processi matematici. Le omissioni possono dipendere anche da una minore motivazione a fornire risposte corrette, anche quelle più impegnative e faticose. La stessa motivazione a rispondere, accettando la sfida che proviene da un problema matematico impegnativo e impreveduto, lo stesso impegno nel fornire una risposta «ricca» ed argomentata sono un connotato importante del valore e della «produttività» di competenze ben interiorizzate e proiettate verso la vita.

Un'ipotesi che potrebbe spiegare la situazione rilevata riguarda la struttura dei curricula matematici: molti obiettivi assunti da PISA come prioritari (soluzione di problemi della vita reale) sono perseguiti soprattutto nella scuola media, mentre sono in parte abbandonati nel biennio a favore di un approccio più formalizzato e «disciplinare». In altri Paesi con una più lunga tradizione di scuola unitaria e di curriculum continuo fino alla soglia dei 15 anni la competenza messa al centro della prova PISA matematica risulta posseduta da ampie porzioni dei quindicenni a livelli di padronanza molto più avanzati dei nostri.

I diversi risultati raggiunti da Nord e Sud, da licei e istituti, da studenti provenienti da famiglie di diverso *status* socioculturale, accentuano la rilevanza del problema per la presenza di vistose differenze tra gruppi di giovani della stessa età su competenze che dovrebbero essere un patrimonio culturale comune.

I risultati in matematica non mettono tanto in causa la qualità dell'attuazione dei curricula scolastici, per come sono attualmente definiti, quanto piuttosto il loro impianto e la loro distribuzione nelle varie annualità.

I risultati dipendono da una molteplicità di fattori ma occorre porre già da ora particolare attenzione su quelli di carattere strutturale che sono riferibili ai curricula scolastici e alla didattica realizzata in classe.

LE SCIENZE²

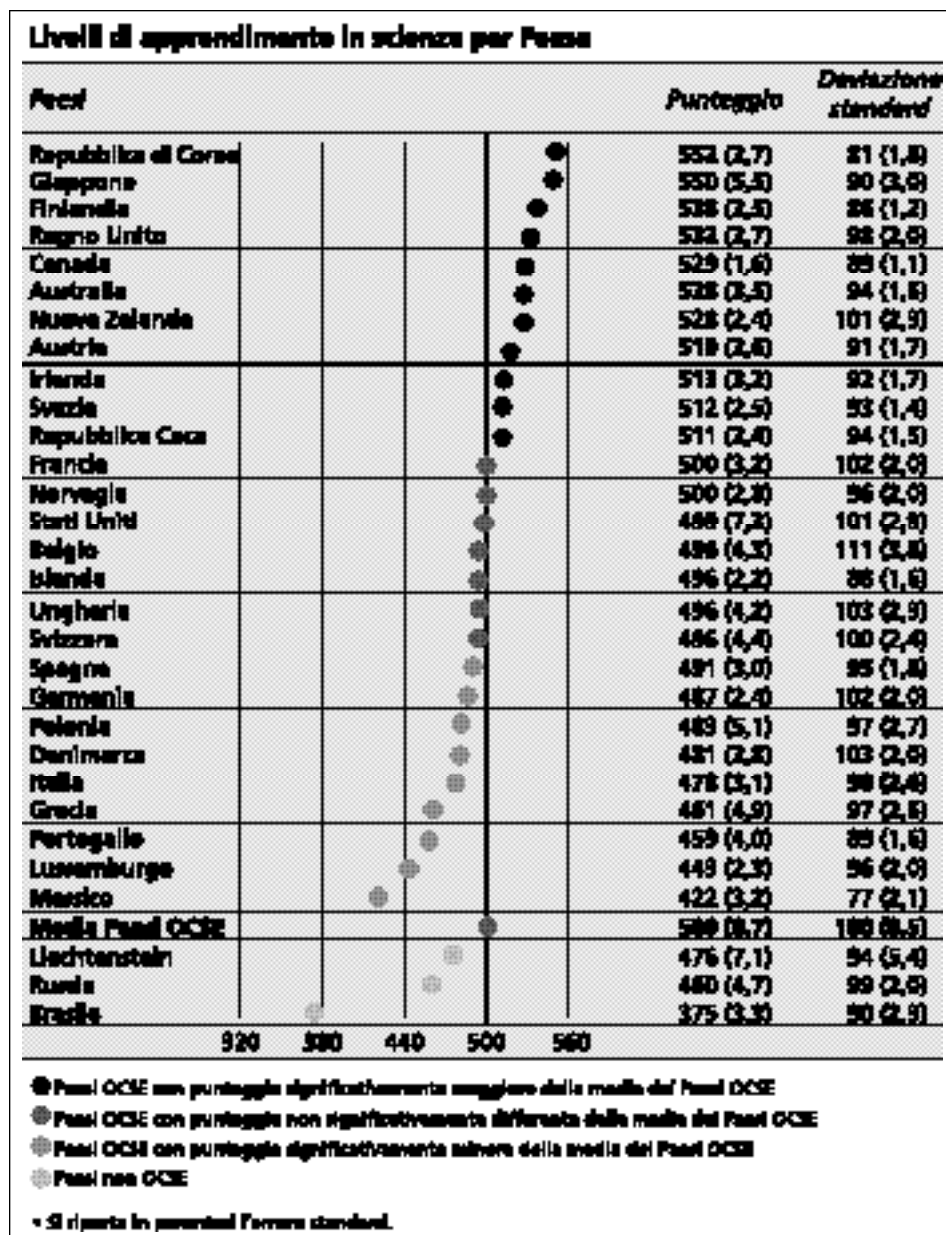
Il PISA definisce la «*literacy* scientifica» come *la capacità di utilizzare conoscenze scientifiche, di identificare domande e di trarre conclusioni basate su prove, per capire e per aiutare a prendere decisioni circa il mondo della natura e i cambiamenti ad esso apportati dall'attività umana*. Questa competenza scientifica non è vista come riservata a chi continuerà gli studi scientifici, ma come comune a tutti i cittadini, funzionale alla riflessione critica e all'assunzione di decisioni consapevoli rispetto allo sviluppo scientifico e tecnologico caratteristico della nostra epoca. Più che a competenze e capacità «scolastiche» il PISA guarda a competenze «utili per la vita».

Il PISA riconosce nella «*literacy* scientifica» tre dimensioni principali: *i concetti scientifici*, necessari per comprendere i fenomeni naturali e i cambiamenti apportati dalle attività umane; *i processi scientifici*, la capacità cioè degli studenti di usare le conoscenze scientifiche per acquisire informazioni, interpretarle e per proporre azioni fondate; *le situazioni e le aree di applicazione* delle competenze scientifiche, privilegiando contesti e situazioni concrete e reali.

2. A cura di Michela Mayer.

Come si può vedere dal Grafico 3, il livello raggiunto dalla media degli studenti italiani è significativamente inferiore alla media dei Paesi dell'OCSE (478 rispetto a 500). Al livello più alto si posizionano sia la Corea che il Giappone, già ai primi posti nella prova di matematica, mentre si trovano significativamente sotto la media anche la Germania, la Polonia, la Danimarca, la Grecia e il Portogallo.

Grafico 3



Per comprendere le cause di questo risultato è utile analizzare il punteggio ottenuto dagli studenti italiani *item per item*: una parte considerevole di punteggio l'Italia lo perde a causa delle omissioni. Gli studenti italiani scelgono, in percentuale significa-

tivamente maggiore delle medie internazionali, di non rispondere ad alcune domande, in prevalenza le domande a risposta aperta nelle quali si chiede di argomentare, confrontare e discutere dati ed opinioni.

Non si tratta quindi di mancanza di conoscenze di base o di mancanza di abitudine ai *test* (nelle risposte a scelta multipla le medie si avvicinano a quelle internazionali), ma di difficoltà ad applicare le conoscenze scientifiche a situazioni concrete unite ad una mancanza di abitudine ad esprimere ed argomentare la propria opinione utilizzando concetti e processi scientifici.

Gli studenti italiani rispondono bene alle domande «facili», corrispondenti al primo livello della scala proposta dal PISA (circa 400 punti raggiunti dall'80% dei nostri studenti), rispondono male o scelgono di non rispondere alle domande che richiedono di utilizzare competenze più complesse per giustificare situazioni specifiche e concrete (solo il 25% dei nostri studenti raggiunge i 550 punti, indice per il PISA di buona competenza, e quasi nessuno raggiunge l'ottimo, fissato a 690).

Le cause possono essere molteplici, ma soprattutto occorre segnalare: la scarsa presenza delle scienze sperimentali nei curricoli della scuola secondaria italiana (a differenza di molti altri Paesi) sia in termini di *status* sia in termini di ore; una visione ancora nozionistica delle scienze, con poco tempo dedicato a momenti di indagine autonoma e ancora meno a riflessioni sui limiti del procedere scientifico e sulla sua utilizzazione per comprendere la tecnologia e i problemi di ogni giorno; una formazione universitaria anch'essa spesso nozionistica e che solo recentemente sta affrontando il problema specifico della formazione degli insegnanti; un'organizzazione delle cattedre e dei curricoli che esalta un approccio quasi solo teorico e separa spesso l'insegnamento «teorico» dalla «pratica» di laboratorio.

I diversi risultati raggiunti da Nord e Sud, da licei e istituti, da studenti provenienti da famiglie di diverso *status* socioculturale, confermano solo che le differenze non sono dovute tanto alle conoscenze scientifiche di base quanto alle competenze relative al loro uso e all'argomentazione.

Un diverso peso delle materie scientifiche all'interno della scuola italiana e un impegno in una formazione e un aggiornamento degli insegnanti più aperti all'uso, e non solo alla conoscenza, delle scienze sperimentali e più orientati alla costruzione dei processi propri dell'indagine scientifica e della valutazione e comunicazione dei risultati, potrebbero portare in tempi relativamente brevi l'Italia ad un salto di qualità all'interno delle comparazioni internazionali.

ANNALI DELL'ISTRUZIONE

RIVISTA BIMESTRALE

A CURA DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

Direttore responsabile:

ROBERTO PESENTI

Coordinamento numero speciale:

GAETANO SARDINI

Controllo di produzione:

LUIGI CATALANO

Segreteria di redazione:

ROSA MUSTO

Articoli, lettere e proposte di contributi vanno indirizzati a: Annali dell'Istruzione, Periodici Le Monnier, piazza Borghese 3, 00186 Roma.

Posta elettronica: sdapi_redazione@annaliistruzione.it

Gli articoli, anche se non pubblicati, non si restituiscono

ANNALI DELL'ISTRUZIONE

a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Rivista bimestrale

Condizioni di abbonamento 2001 (quattro numeri per complessive pagine da 800 a 896)

— Annuale per l'Italia Euro 21,28 L. 41.200

— Annuale per l'Estero Euro 30,99 L. 60.000

Versamenti sul c/c postale N. 25449505 intestato a Periodici Le Monnier,

Via A. Meucci, 2 - 50015 Grassina (Firenze).

Garanzia di riservatezza per gli abbonati

Nel rispetto di quanto stabilito dalla Legge 675/96 "norme di tutela della privacy", l'editore garantisce la massima riservatezza dei dati forniti dagli abbonati che potranno richiedere gratuitamente la rettifica o la cancellazione scrivendo al responsabile dati dell'Editoriale Le Monnier (Casella postale 202 - 50100 Firenze).

Le informazioni inserite nella banca dati elettronica Le Monnier verranno utilizzate per inviare agli abbonati aggiornamenti sulle iniziative della nostra casa editrice.

Registrazione presso il Tribunale di Firenze con decreto n. 2645 in data 28-2-1978

Tutti i diritti riservati

La Tipografica Varese S.p.A. - Stabilimento di Firenze - Dicembre 2001