

CON IL TESTO  
DEL DISEGNO DI LEGGE



**3-4**

ROMA - 2001

# ANNALI DELL'ISTRUZIONE

## Numero speciale Stati Generali dell'Istruzione

Roma, 19-20 dicembre 2001

### Atti



LE MONNIER

ANNALI 2001  
XLVII ANNO DI PUBBLICAZIONE  
DELL'ISTRUZIONE N° 3/4  
3/4

# Una scuola per crescere

## STATI GENERALI DELL'ISTRUZIONE

ROMA, 19-20 DICEMBRE 2001

### ATTI

*a cura di*  
GAETANO SARDINI

LE MONNIER  
[www.lemonnier.it](http://www.lemonnier.it)

<b>PRESENTAZIONE</b>	.....	1
<b>SALUTI</b>	<i>di Maria Coscia, Silvano Moffa, Enzo Ghigo</i> .....	3
<b>RELAZIONI</b>	<i>Letizia Moratti</i> .....	11
	<i>Giuseppe Bertagna</i> .....	17
<b>INTERVENTI</b>	<i>di Lucia Magnano, Giovanna Bertolo, Chiara Conti, Giuliana Sandrone Boscarino, Daniele Straniero, Italo Carè, Elena Ugolini, Emilio Brogi, Agnello Scura, Giuseppe Russi, Luigi Bobba, Dario Nicoli, Adriano De Maio ..</i>	35
<b>TESTIMONIANZE</b>	<b>LE ASSOCIAZIONI</b> <i>di Antonino Marro, Fabrizio Polacco, Giuseppe Meroni, Domenico Chiesa, Luciano Corradini, Angela Nava Mambretti, Pietro Alviti, Patrizia Devoto Cappelli, Giuseppe Richiedei, Elisabetta Scala, Giovanni Ricco, Matteo Marchese, Giorgia Meloni, Simone Pains, Mattia Stella, Andrea Trianni</i> .....	61
	<b>I RAPPRESENTANTI DELLA SOCIETÀ CIVILE</b> <i>di Francesco Sabatini, Carlo Sbordone, Mauro Ceruti, Nerio Alessandri, Andrea Muccioli, Marino Bartoletti, Alessandro Maggolini, Attilio Oliva</i> .....	94
<b>GRUPPO RISTRETTO DI LAVORO: RISPOSTE AL DIBATTITO</b>	<i>di Ferdinando Montuschi, Giorgio Chiosso, Giuseppe Bertagna, Silvano Tagliagambe, Norberto Bottani, Michele Colasanto ....</i>	115
<b>TAVOLA ROTONDA DEI RAPPRESENTANTI ISTITUZIONALI</b>	<i>Enrico La Loggia, Roberto Maroni, Antonio Marzano, Paolo Agostinacchio, Lorenzo Ria, Luciano Modica</i> .....	143
<b>INTERVENTI CONCLUSIVI</b>	<i>Letizia Moratti</i> .....	161
	<i>Silvio Berlusconi</i> .....	164

<b>RAPPORTO DEL GRUPPO RISTRETTO DI LAVORO COSTITUITO CON D.M. 18 LUGLIO 2001 N. 672 <i>Sintesi dei Lavori e Raccomandazioni per l'attuazione della riforma</i>.....</b>	<b>171</b>
<b>LEGGE COSTITUZIONALE DEL 18 OTTOBRE 2001, N. 3 <i>Modifiche al Titolo V della parte seconda della Costituzione ....</i></b>	<b>200</b>
<b>DISEGNO DI LEGGE-DELEGA AL GOVERNO PER LA DEFINIZIONE DELLE NORME GENERALI SULL'ISTRUZIONE E DEI LIVELLI ESSENZIALI DELLE PRESTAZIONI IN MATERIA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE .....</b>	<b>205</b>
<b>RELAZIONE INTRODUTTIVA AL DIBATTITO PARLAMENTARE SUL DISEGNO DI LEGGE-DELEGA N. 1306 DEL SEN. FRANCO ASCIUTTI <i>Presidente della VII Commissione del Senato .....</i></b>	<b>224</b>
<b>LE SCUOLE AGLI STATI GENERALI <i>Istituto Scolastico Prima Infanzia ed Elementare Eduardo De Filippo di Villanova di Guidonia-Roma; Direzione didattica Cesare Battisti di Milano; Istituto Tecnico Commerciale e per Geometri Luigi Einaudi di Bassano del Grappa; Istituto di Istruzione Secondaria Superiore Aritzo - Istituto Professionale di Stato per i Servizi Commerciali, Turistici e Alberghieri Montanaru di Desulo (Nuoro); Liceo Classico Federico Frezzi di Foligno; Istituto di Istruzione Secondaria Superiore (Liceo Artistico Statale di Cosenza; Istituto Statale d'Arte di Luzzi) .....</i></b>	<b>232</b>

*Le giornate degli Stati Generali dell'Istruzione sono state coordinate da  
Paolo Glisenti.*

## PRESENTAZIONE

**Q**uesto numero speciale degli «Annali dell'Istruzione» è la logica prosecuzione di quello realizzato nel dicembre 2001 in occasione degli Stati Generali dell'Istruzione.

*Il numero speciale del dicembre scorso raccoglieva i materiali da discutere nel corso dell'appuntamento degli Stati Generali: anzitutto, l'ampio e articolato Rapporto del Gruppo Ristretto di Lavoro (GRL), costituito con decreto ministeriale n. 672 del 18 luglio 2001, presieduto dal prof. Giuseppe Bertagna, incaricato «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 30 del 10 febbraio 2000»; in secondo luogo, le prime indicazioni relative ai possibili criteri da seguire per la redazione dei futuri piani di studio della nuova scuola; infine, una sintesi documentaria delle inchieste IEA-TIMSS 1996 e 1999 e OCSE PISA 2000 sullo stato dell'apprendimento matematico, scientifico e linguistico nel nostro Paese in rapporto a quello che si registra negli altri Stati dell'OCSE.*

*Il numero speciale di «Annali» che si presenta ora riporta tutte le relazioni di base e gli interventi che si sono succeduti agli Stati Generali dell'Istruzione svoltisi a Roma il 19 e 20 dicembre 2001, compreso il Rapporto di sintesi dei lavori del GRL, con le annesso Raccomandazioni per l'attuazione della riforma, redatto tenendo conto del dibattito intervenuto nel Paese e nella scuola tra la presentazione del primo Rapporto del GRL (28 novembre 2001) e l'indizione degli Stati Generali.*

*A testimonianza del cammino di ricerca e di confronto seguito agli Stati Generali, inoltre, viene anche riportato, nell'ultima parte del fascicolo, il testo del disegno di legge-delega del 14 marzo 2002, con la quale il Governo ha avanzato le proprie proposte sulle norme generali sull'istruzione e sui livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di istruzione e formazione professionale, fermo restando il principio di promuovere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e di assicurare a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali, sviluppando capacità e competenze coerenti con le attitudini e le scelte individuali.*

*Documenti, testimonianze e rapporti sono la prova della volontà di intervenire con un progetto di modernizzazione della scuola italiana che mantenga alto sia il collegamento tra genitori, studenti e docenti, sia il raccordo tra scuola ed università attraverso un continuo confronto con il mondo del lavoro e delle professioni. Per questo intendiamo proseguire nell'offerta di documentazione che alimenti la riflessione di chi è impegnato a realizzare sogni, aspirazioni, bisogni, desideri degli studenti e delle loro famiglie, con progetti formativi sempre più capaci di alimentare lo sviluppo del «capitale umano» del nostro Paese.*

*Ecco perché, anche attraverso gli «Annali dell'Istruzione», vogliamo mantenere costantemente aperto il dibattito con tutti coloro che intendono contribuire, con spirito di collaborazione, alla riforma del sistema educativo. Siamo certi che la discussione parlamentare (di cui fra l'altro si offre un paradigma con l'intervento del relatore del disegno di legge-delega, senatore Franco Asciutti) potrà essere così arricchita da un lavoro di ricerca e di critica costruttiva acquisito con le sperimentazioni pedagogico-didattiche condotte negli ultimi decenni dalla scuola e dall'amministrazione.*

## SALUTI

MARIA COSCIA

Assessore alle Politiche educative e scolastiche  
del Comune di Roma

Signora Ministro, Signore e Signori, ragazzi e ragazze, vi porto il saluto del sindaco di Roma Walter Veltroni e dell'Amministrazione comunale e do il benvenuto nella nostra città a tutti i partecipanti agli Stati Generali dell'Istruzione.

Ritengo che in questo momento, così profondamente segnato dalla vicenda della tragedia dell'11 settembre delle Torri Gemelle, dalla lotta al terrorismo e dalla guerra, sia di grande rilievo l'attenzione che tutta la società civile e politica sta dedicando ai temi dell'istruzione e della formazione. Segno questo che la società italiana è particolarmente sensibile ai problemi della scuola pubblica che considera, comunque, una istituzione fondamentale per lo sviluppo civile, culturale ed economico del nostro Paese.

Il sistema dell'istruzione del nostro Paese è un sistema complesso e articolato, costituito in primo luogo dalle scuole autonome e dalle competenze specifiche dei vari livelli dello Stato Federale: Stato, Regioni, Enti locali.

Il mondo della scuola è soprattutto costituito dai suoi protagonisti fondamentali e cioè dai soggetti che sono direttamente coinvolti e presenti nelle scuole. In primo luogo gli studenti e le studentesse, il personale docente e non, le famiglie.

Penso che qualsiasi processo di cambiamento e di innovazione non possa essere avviato se non promuove condivisione e, dunque, un confronto e un dialogo ampio e diffuso, capace cioè di coinvolgere tutte le scuole e tutti i protagonisti della vita scolastica.

Con i colleghi Assessori di numerose città italiane abbiamo espresso, nei giorni scorsi, la preoccupazione che la mancanza del confronto nella fase di definizione delle linee di riforma e del documento che verranno presentati possa condizionare negativamente questi Stati Generali.

Gli Enti locali, ad esempio, sono stati consultati una sola volta in un breve incontro tecnico. Probabilmente un confronto più ampio e attento poteva portare un



contributo positivo di esperienze e di idee, utili per l'elaborazione delle proposte che venivano definite. E invece l'ipotesi di riforma a cui è approdata la Commissione tecnica porterebbe, se venisse applicata così come viene proposta, a modifiche non positive nella vita quotidiana degli studenti e delle famiglie, nell'organizzazione dei servizi che gli Enti locali erogano, nella definizione di programmi e progetti educativi che integrano i piani di offerta formativa delle scuole così come stabilisce il regolamento sull'autonomia scolastica, con un rapporto fecondo tra scuola e territorio. Non si tiene conto di un aspetto molto importante e fecondo. Considerare le città dei grandi laboratori didattici per offrire nuove opportunità formative, con una visione organica delle politiche educative e delle politiche finalizzate alla qualità della vita, alla coesione sociale, al rispetto delle differenze e alla solidarietà. Penso ad alcune delle attività realizzate a Roma: la scuola adotta un monumento; città come scuola; la scuola adotta un diritto; l'adesione ai progetti per la pace; l'adozione a distanza; l'adozione di scuole di altri Paesi in difficoltà; progetti di educazione ambientale; l'euro di scuola in scuola; i progetti per l'intercultura. I tanti interventi per il sostegno al diritto allo studio per i bambini e le ragazze in difficoltà, come i disabili, gli interventi per il recupero della dispersione scolastica.

Ritengo, insomma, signora Ministro, che sia utile, in primo luogo per chi pensa di poter avviare un processo di cambiamento positivo per i bambini e per i giovani, partire da una conoscenza delle concrete esperienze delle nostre scuole e delle varie realtà del Paese, da una piena consapevolezza delle implicazioni che alcune scelte comportano per la vita dei ragazzi e delle famiglie.

Voglio esprimere in particolare serie perplessità sull'eliminazione del tempo pieno nella scuola di base, ora elementare, che arrecherebbe gravi disagi ai genitori che lavorano, i quali non potrebbero più contare per i loro figli sul supporto educativo e formativo pomeridiano fino a oggi assicurato dalla scuola pubblica.

Un altro dubbio è legato poi all'ipotesi di assegnare il valore di «credito formativo» alla frequenza della scuola materna. Con questa ipotesi si verrebbe a introdurre un ulteriore elemento di disuguaglianza tra i bambini, in quanto, non essendo la scuola materna un segmento della scuola dell'obbligo, è noto che questa scuola non è diffusa in modo uniforme su tutto il territorio nazionale e in molte aree del Paese le scuole non sono sufficienti per accogliere tutti i bambini della fascia di età interessata.

Dunque, alcune proposte potrebbero favorire la crescita di disuguaglianze piuttosto che premiare i talenti.

Io credo che dobbiamo tutti avere l'obiettivo di salvaguardare il ruolo della scuola, soprattutto dell'infanzia, elementare e media, di creare, di offrire strumenti e condizioni di pari opportunità per tutti, garantendo quella dote formativa necessaria per poter usufruire pienamente di tutti i diritti di cittadinanza. Una scuola che nel suo insieme sia capace non solo di garantire il diritto di accesso ma il diritto al successo formativo e al lavoro. Per concludere, mi auguro che si avvii un confronto aperto e che dopo questi Stati Generali si definiscano anche i tavoli di concertazione con le Regioni e gli Enti locali e che nello stesso tempo si apra il dialogo con tutti i protagonisti della vita scolastica, compresi gli studenti che vogliono manifestare pacificamente e costruttivamente il loro dissenso.

Rinnovo il saluto e il benvenuto nella nostra città e un augurio sincero di buon lavoro.

SILVANO MOFFA

Presidente della Provincia di Roma

Signora Ministro, signore e signori, cari giovani: mi sia consentito, anzitutto, esprimere un augurio e un apprezzamento. L'augurio a questi Stati Generali di rappresentare un elemento di serenità nel confronto che stamane il Ministro ha voluto aprire sul tema delicato del sistema scolastico italiano. L'apprezzamento per il metodo che è stato introdotto: non più riforme che calano dall'alto, è stato detto, ma riforme che aprono un percorso di natura diversa in un confronto arioso, ampio, che mi auguro costruttivo, tra tutti i soggetti attori della formazione nel nostro Paese. Un metodo che recupera una carenza, il mancato coinvolgimento delle strutture e dei sistemi territoriali. Io credo non si possa ulteriormente sottacere che in passato tutto questo non è mai accaduto; non si deve dimenticare che i sistemi territoriali (parlo evidentemente in rappresentanza della Provincia di Roma e, se mi si consente, in rappresentanza del sistema delle Province italiane) sono stati considerati più un terminale delle decisioni e delle riforme che non soggetti attivi e protagonisti, capaci di accompagnare un ciclo di riforme che consentisse l'integrazione complessiva del sistema.

Lo dico perché in questo nostro Paese per molti anni si è pensato, da parte del legislatore, che fosse possibile disegnare riforme organiche di sistemi complessi, come quello scolastico, senza mai fare riferimento alle risorse adeguate per consentire a quel sistema di funzionare, ma si è fatto anche di più e di peggio: si è chiesto agli Enti locali, agli Enti territoriali, alla Provincia, per quanto riguarda gli istituti superiori, di predisporre piani di dimensionamento e di razionalizzazione che non tenevano assolutamente conto del territorio, delle sue dinamiche, delle sue necessità, che non tenevano neanche conto della edilizia scolastica. Parlo per esperienza personale, anche in questi giorni molto difficili nei quali ci misuriamo con una difficoltà obiettiva in una città come Roma, dove con la legge Masini sono stati trasferiti alla Provincia circa 200 istituti scolastici in più (ne abbiamo oltre 300), con risorse assolutamente inadeguate, e dove per molto tempo il finanziamento dei bilanci comunali a malapena riusciva a garantire un decimo delle risorse per la ordinaria manutenzione, siamo tutti chiamati a dover fronteggiare un altro importante e impellente problema, che è quello dell'adeguamento delle strutture scolastiche anche ai sensi della 626, senza risorse.

Allora io credo che anche da questa importante riunione di oggi debba scaturire il convincimento che il raccordo operativo con le strutture territoriali e con gli Enti locali debba essere essenziale per costruire nel nostro Paese un sistema formativo che funzioni. Ho molto apprezzato questa filosofia della riforma che vuole in qualche modo integrare la parte formativa di base con l'aspetto duale della crescita complessiva dell'istruzione del nostro Paese che è dato dai processi di professionalizzazione.

Anche qui in un momento delicato di avvio (parlo ovviamente ancora dal versante delle Province) dei nuovi servizi per l'impiego, che potranno esercitare un ruolo diverso nel nostro Paese e non essere più il terminale della disperazione giovanile, dove anche il laureato arriva per certificare mensilmente il suo stato di disoccupazione, ma essere invece il luogo di cerniera con tutta quella necessaria formazio-

ne professionale che deve essere allineata con le esigenze nuove e diverse di un sistema industriale che si va modellando come sistema globale, individuando anche i percorsi per nuove professionalità.

La scuola italiana ha bisogno di misurarsi con questo livello di domanda, con queste necessità, ecco perché accolgo davvero con favore il metodo che lei ha usato, signora Ministro, e soprattutto quella sottolineatura iniziale con la quale ha voluto manifestare l'intento del Ministero di interpretare questo appuntamento romano: l'avvio di un grande confronto per individuare un livello del consenso possibile, di una condivisione intorno a un obiettivo che riguarda i nostri giovani. Vorrei dirlo con grande franchezza: che riguarda le famiglie italiane, convinti come siamo che oggi bisogna mettere la famiglia al centro delle politiche complessive del Governo e degli Enti locali; la famiglia, anche con quella necessità di recuperare rapporti relazionali all'interno del proprio nucleo e di considerare che fattore di crescita evolutiva di un giovane non può e non deve essere soltanto la scuola ma deve essere la scuola integrata con la famiglia. Si parla del tempo pieno, ma io mi chiedo se davvero il tempo pieno è una risposta che deve dare la scuola o una risposta che deve dare il sistema del lavoro nel nostro Paese.

Lo chiedo perché su questi argomenti si sta sviluppando una riflessione importante, anche a livello politico, e io vorrei che questa riflessione fosse riportata anche ai livelli istituzionali, per parlare di una qualità della formazione della scuola nel nostro Paese che passa attraverso la libertà di insegnamento, ma anche attraverso la qualità dei testi su cui si insegna, e che passa anche per questa capacità di integrare i sistemi per un obiettivo comune. Auguro davvero ai vostri lavori il miglior successo.

ENZO GHIGO

Presidente della Regione Piemonte

Desidero ringraziarLa per aver lavorato a questi «Stati generali sulla scuola». È questa una prima occasione di confronto, cui dovranno far seguito, in breve tempo, altre manifestazioni, riunioni, incontri per recuperare con grande rapidità un clima di collaborazione istituzionale che è presupposto indispensabile per avviare qualunque percorso riformatore, ancor più in un settore così delicato come l'istruzione.

È sicuramente significativo che il Ministro abbia disegnato un percorso riformatore con al centro Regioni ed Enti locali. Il riconosciuto protagonismo dei governi dei territori nelle politiche per la scuola credo che contribuirà non poco al superamento di alcune criticità che scaturivano da una prima lettura del documento Bertagna. Insomma, nella riforma della scuola italiana le Regioni ci saranno e porteranno con sé il positivo patrimonio di esperienze amministrative finora acquisito.

Le Regioni finora si sono sentite un po' escluse e credo che anche nell'organizzazione della prossima edizione degli Stati Generali dovranno essere maggiormente coinvolte. È nell'interesse dell'autonomia scolastica ed è per dare maggiore efficacia a qualsiasi percorso riformatore che gli Assessori regionali hanno espresso rammarico per il tardivo coinvolgimento delle Regioni nella preparazione e realizzazione di questa edizione degli Stati Generali. Sono certo però che proprio da questa prima occasione di confronto ne dovranno scaturire altre, confronti indispensabili

per favorire quel dialogo istituzionale che è presupposto fondante in tutte quelle materie, come l'istruzione, su cui insiste una competenza legislativa concorrente.

Nessuno ha ricette definitive da imporre agli altri, ma si parte per svolgere un lavoro comune, per costruire la scuola del futuro. Così come nessuno vuole creare programmi specificamente territoriali. Nessuno sta pensando alla «scuola padana», nessuno vuole mettere in discussione la necessità di garantire attraverso gli standard dei programmi didattici un'offerta formativa che rispetti criteri di equità su tutto il territorio nazionale.

La scuola deve rimanere nazionale, unita e omogenea, ma è positiva l'idea del Ministro di lasciare spazio alle esigenze formative locali che porterà le Regioni a esprimere le proprie specificità culturali in tutti gli ambiti. Federalismo deve significare anche pluralità delle fonti al servizio della cultura, arricchimento dei valori comuni.

Io credo che il dibattito di oggi debba inquadrarsi in una prospettiva i cui due punti di fuga sono il nuovo Titolo V della Costituzione e gli ulteriori sviluppi riformatori legati al progetto di *devolution* di cui si sta facendo promotore il Governo.

Il punto di partenza non può che essere il «rapporto Bertagna», un dossier che rappresenta indubbiamente un utile contributo all'approfondimento delle tematiche legate alla scuola e ai percorsi formativi.

Qualunque proposta di riordino degli ordinamenti deve necessariamente iscriversi nei termini di un più ampio provvedimento che stabilisca i principi generali dell'istruzione: ma deve anche considerare una puntuale e adeguata previsione delle modalità e dei tempi dell'effettivo trasferimento delle competenze programmatiche e gestionali e delle relative risorse alle Regioni. Un tema questo che evidentemente occorre tener presente, a maggior ragione, quando affrontiamo il tema della devoluzione.

Va detto anche che il «Rapporto Bertagna» riconosce sin dalla premessa di non aver preso in considerazione il nuovo Titolo V della Costituzione. Occorre allora un rapido aggiornamento visto che la Costituzione riconosce alle Regioni la titolarità e la competenza esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale e concorrente in materia di istruzione.

Ci sono poi altri temi che vanno approfonditi e per i quali chiedo un confronto ampio fra le Regioni e il Governo perché, se sapremo fissare insieme i principi, riusciremo a dare alla scuola italiana del nuovo millennio la forza per reggere di fronte all'urto concorrenziale che il processo di integrazione europea inevitabilmente comporta anche per il sistema scolastico del nostro Paese.

Le Regioni intendono fornire il loro contributo di proposte e sono i temi delle modalità di regolamentazione del percorso in alternanza scuola/lavoro, rispetto al quale, mi permetto di sottolinearlo, è determinante e nevralgico il ruolo delle Regioni e degli Enti locali.

ANNALI **2001**  
XLVII ANNO DI PUBBLICAZIONE  
DELL'ISTRUZIONE N° 3/4  
**3/4 Relazioni**

## LETIZIA MORATTI

*Ministro dell'Istruzione,  
dell'Università e della Ricerca*

Cari studenti, cari docenti, cari genitori, comincia un'altra tappa del percorso che abbiamo iniziato, tutti assieme, nel luglio scorso e che proseguiremo fino a quando, ancora una volta insieme, non avremo concordato il modo più giusto per migliorare la scuola, per rinnovarla, per modernizzarla, per renderla più forte e più equa.

«Una scuola per crescere» è il titolo che abbiamo voluto dare a questa nostra riunione e credo che l'esserci ritrovati qui a Roma per discutere così appassionatamente e così seriamente sia un'importante occasione di crescita. Durante tutti questi mesi di lavoro, di ascolto, di raccolta di idee, suggerimenti e proposte ho avvertito il delinearci di quel modello di scuola che tutti noi faticosamente tentiamo di progettare. È un modello che vedo nascere, oggi più nitidamente di prima, attorno a cinque elementi portanti.

## 1. UNA SCUOLA PER LA PERSONA E PER LA SOCIETÀ

Noi abbiamo oggi assoluto bisogno di più sapere, di più cultura, di più formazione per assicurare al Paese una concreta prospettiva di crescita e di stabilità economica e sociale. Ma la scuola che credo tutti vogliamo è prima di tutto una scuola che sappia sconfiggere le nuove forme di «povertà» e di disagio della nostra società, che sono la fragile costituzione delle personalità individuali, il silenzio affettivo di molte famiglie disgregate, le paure che i giovani avvertono di fronte al mondo degli adulti.

La scuola che sogno – e che con voi tutti intendo progettare – è una scuola orientata alla crescita individuale e sociale della persona, alla formazione di identità forti; una scuola che aiuti i giovani a realizzarsi pienamente attraverso una vita fatta di valori, responsabilità, relazioni significative con il prossimo. La scuola che sappia dare fiducia nelle proprie capacità e sappia formare le coscienze e non soltanto disseminare le conoscenze.

La scuola che dobbiamo costruire è una scuola votata interamente allo sviluppo della persona umana. Il problema centrale mi sembra infatti essere quello di affrontare con coraggio e determinazione le ragioni profonde di una condizione giovanile contrassegnata da crescenti insicurezze individuali e collettive, dalla grande fatica del cambiamento che si avverte un po' ovunque fra i ragazzi, dal loro disagio per le difficoltà di inserimento nei cicli produttivi della vita, dall'ansia di poter essere esclusi dai processi di formazione e di lavoro, dalle molte estraniamenti ed emarginazioni sociali e culturali. In una parola, dal senso di abbandono che spesso prende quegli studenti che escono dalla scuola poco consapevoli delle opportunità che possono cogliere e incerti rispetto al modo di poter dar corpo alle proprie vocazioni.

È un fenomeno che tocca tutti i livelli educativi, dalla scuola materna ai gradi superiori dell'istruzione e della formazione, fino all'università. All'interno di questo lungo percorso i nostri studenti sono troppo spesso soli. Il sistema educativo non li accompagna e non li aiuta, come dovrebbe.

La scuola nuova alla quale dobbiamo lavorare è una scuola che sappia andare ben oltre il proprio compito «professionalizzante» e che contribuisca in modo determinante a formare una cultura e un sapere fondati sui valori della vita umana, sul valore della responsabilità, del rispetto delle diversità, della solidarietà verso le condizioni più disagiate. La scuola non deve fornire solo specializzazioni, competenze tecniche, esperienze mirate, ma formare persone che sappiano condividere valori sociali e alti ideali di vita.

Perciò, penso a una scuola che valorizzi le specificità delle età evolutive della fanciullezza, dell'adolescenza e della gioventù. Una scuola dotata di capacità pedagogiche radicate e forti. La scuola che dobbiamo far crescere è un luogo nel quale i giovani, nell'attesa del loro definitivo inserimento nella vita, abbiano la possibilità di acquisire i caratteri della maturità individuale, dell'appartenenza sociale e dell'utilità al prossimo.

Questo progetto sociale diviene possibile se fortemente caratterizzato sotto il profilo culturale. Il sapere, la cultura e la formazione di cui abbiamo bisogno sono infatti gli elementi fondanti di una persona che deve essere capace prima di tutto di affrontare con intelligenza la società del rischio nella quale viviamo, la società globale e multietnica, con le sue rapide trasformazioni sociali ed economiche, che richiede di inserirsi in rapporti complessi e mutevoli, la società che sperimenta in questa fase storica l'indebolimento della famiglia e la frammentazione dei processi educativi fra le numerose offerte disponibili di informazione, conoscenza e comunicazione.

È una scuola dalla quale usciranno giovani dotati di capacità logico-critiche, educati cioè a formare per se stessi opinioni autentiche e sincere e a rispettare le opinioni altrui; giovani adulti bravi innanzitutto nel prendere decisioni, stabilendo corrette relazioni fra gli elementi conoscitivi di cui dispongono. Persone capaci di integrarsi in realtà complesse; persone capaci di lavorare in squadra; persone formate a combinare tecnica e creatività. Persone non soltanto in grado di adattarsi alle complessità e alle incertezze della vita, ma soprattutto in grado di favorire il cambiamento e di produrre innovazione. La capacità di valutare e la possibilità di scegliere sono elementi indispensabili non solo per la comprensione del mondo, ma per diventare agenti di cambiamento. E queste capacità di scelta sono basate su fattori che sappiano collegare la memoria del passato alla progettazione del futuro.

Questa scuola è la scuola che la società moderna ci chiede di far crescere.

## 2. UNA SCUOLA EUROPEA, NAZIONALE, LOCALE

Una scuola europea nella sua ispirazione, ma radicata in un'identità nazionale solida, consolidata, condivisa. Una scuola europea nella sua visione comunitaria, ma capace di difendere e nutrire le tante identità locali che nel nostro Paese rappresentano un'inesauribile risorsa strategica. La scuola cui pensiamo saprà fondarsi sulla grande cultura umanistica e scientifica europea e ricordarsi con i valori più profondamente legati alle nostre realtà territoriali. Quella che sogno è una scuola che sappia costruire un'identità unica nella molteplicità delle culture, senza negare, anzi esaltando, il valore delle diversità.

L'Unione Europea ci chiede di operare affinché in materia di istruzione siano realizzati cinque obiettivi:

- incoraggiare fra i giovani l'acquisizione di nuove conoscenze;
- ravvicinare scuola e impresa, accorciando le distanze fra formazione e mercato del lavoro;
- lottare contro le esclusioni, di ogni tipo e natura;
- diffondere le lingue comunitarie;
- trattare sullo stesso piano investimenti materiali e investimenti nella formazione.

Per ciascuno di questi obiettivi l'ultimo «Libro Bianco» della Commissione Europea proponeva orientamenti e suggerimenti per intraprendere iniziative a sostegno e integrazione delle politiche nazionali sull'educazione.

A questi obiettivi faremo riferimento per facilitare la creazione di un sistema moderno, competitivo e innovativo di educazione e formazione che sia, comunque, soprattutto un sistema democratico, aperto e trasparente; accessibile a tutti, quindi; presente nelle aree deboli del Paese; capace di non abbandonare studenti tentati dall'idea di lasciare prematuramente la scuola; in grado di offrire pari opportunità di successo. Sono questi i principi che stanno alla base della scelta di un federalismo solidale che questo Governo ha assunto anche nel campo dell'istruzione.

Una scuola europea, nazionale e locale è la scuola che il nuovo ordinamento dello Stato ci chiede di progettare.

## 3. UNA SCUOLA PER IL TERRITORIO

La scuola come fattore unificante del Paese ha svolto un suo ruolo fondamentale che richiede, però, ora nuovi obiettivi. La scuola che pensiamo di far crescere in Italia è elemento unificante nella valorizzazione delle culture e dei saperi locali, un motore della crescita civile e culturale del territorio, uno strumento d'alimentazione dei processi di sviluppo sociale, culturale, scientifico e imprenditoriale.

In questo nuovo sistema educativo, lo Stato abbandonerà progressivamente i propri compiti tradizionali di gestione e organizzazione per assumere compiti di indirizzo e di governo. Allo Stato spetterà il ruolo di costruire un'architettura di sistema. Lo Stato stabilirà i principi di qualità didattica, di equità sociale e di ga-



ranza del diritto all'istruzione. Lo Stato dovrà assicurare criteri uniformi per la definizione dei piani di studio e stabilirà i requisiti di accreditamento delle offerte educative e formative, e provvederà alla valutazione dei livelli di apprendimento, con l'obiettivo di una crescita della qualità complessiva del sistema. I piani di studio saranno integrati a livello locale e dai singoli istituti scolastici; mezzi e strumenti didattici saranno ideati e definiti sempre più a livello locale; orientamento e formazione saranno modellati localmente per aderire alle esigenze e alle opportunità del lavoro nel tessuto produttivo del territorio. Allo Stato spetteranno funzioni di programmazione, di regolazione e di controllo degli standard organizzativi e di qualità che non siano un freno, piuttosto un supporto, all'autonomia delle scuole, alle loro capacità di sperimentazione didattica, alle opportunità di innovazione. Alle Regioni spetta l'importante ruolo di organizzazione e gestione delle risorse finanziarie, strumentali, nel rispetto del principio di autonomia delle istituzioni scolastiche.

Il modello di scuola per il quale dobbiamo lavorare è una scuola veramente libera, aperta, integrata che si ispira ai principi di sussidiarietà e di pluralismo che sono alla radice dell'intera tradizione liberale della nostra società e che annoverano illustri padri storici, da Antonio Rosmini a Luigi Einaudi, da Gaetano Salvemini a Luigi Sturzo, il quale affermò: «Ogni scuola deve poter dare i suoi diplomi non in nome della Repubblica, ma in nome della propria autorità».

L'idea che ci ha guidato in questi mesi di lavoro e di ascolto è pertanto quella dell'integrazione di un sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione. Come metodo di governo, l'integrazione richiede di progettare il nuovo modello di sistema in un'ottica interministeriale e in stretto raccordo tra Stato, Regioni ed Enti locali nel rispetto dei reciproci ruoli e competenze.

Il ruolo dello Stato cambia, ma la funzione pubblica dell'istruzione non deve venire meno. L'integrazione e l'unicità del sistema educativo nei suoi aspetti architettonici sono due degli elementi che garantiscono il diritto allo studio e una qualità omogenea e che, allo stesso tempo, permettono di agire sulla leva della flessibilità organizzativa, della pluralità delle offerte formative, della libertà di scelta tra percorsi educativi. Infatti, ritengo che un sistema educativo nazionale di istruzione e formazione, da costruire nell'attuazione piena dei principi sanciti dalla legge, richieda, per assicurare qualità e pluralità delle offerte didattiche, un confronto regolato sulla base di verifiche trasparenti, ispirate a criteri univoci di qualità. In tal modo, flessibilità e pluralità non comporteranno rischi di discriminazioni ed esclusioni, ma potranno favorire opportunità di arricchimento culturale per l'intero Paese.

#### 4. UNA SCUOLA PER IL LAVORO

L'Italia è il Paese nel quale il rapporto tra scuola e lavoro appare più distante, quasi impercettibile. Di fatto, se guardiamo all'integrazione tra formazione e lavoro, questo rapporto sembra essersi del tutto bloccato. Soltanto uno studente italiano su 100, tra i 16 e i 19 anni, fa esperienza di alternanza tra studio e lavoro, contro i 50 su 100 in Danimarca, i 30 nel Canada, i 28 nel Regno Unito e i 19 negli Stati Uniti. Il nostro sistema educativo appare il più delle volte incapace di creare quella positiva «con-

taminazione» tra scuola e lavoro che è oggi una delle condizioni essenziali per lo sviluppo e la maturazione dei giovani.

Io penso che il percorso formativo debba avere pari dignità con il percorso di istruzione. La scuola che abbiamo cominciato a progettare prevede percorsi formativi in alternanza allo studio per cancellare il triste primato che vede oggi l'Italia ultima tra i Paesi industriali per numero di giovani che scelgono la formazione dopo il diploma o l'alternanza scuola/lavoro come metodo di crescita e di maturazione. A partire dai 15 anni, i giovani devono essere messi in condizione di decidere liberamente, senza temere esclusioni o emarginazioni sociali, se desiderano guadagnarsi una qualifica di formazione secondaria e, successivamente, un diploma di livello superiore, potendo utilizzare per questo scopo percorsi a tempo pieno o a tempo parziale.

L'alternanza scuola/lavoro non elimina l'apprendistato, che deve mantenere la sua configurazione di «contratto di lavoro» che coinvolge l'impresa e le parti sociali. L'alternanza scuola/lavoro affianca semmai l'apprendistato come un intervento che lo Stato offre per assicurare a tutti almeno 12 anni di istruzione e formazione, fino all'ottenimento di una qualifica professionale. Il progetto al quale stiamo lavorando con voi prevede che le ore di formazione siano finanziate attraverso borse di studio, tirocini formativi e incentivi di diversa natura per le aziende che accetteranno di sottoporsi agli standard formativi stabiliti a livello nazionale.

La scuola e il mondo produttivo devono ritrovarsi e capire quali potranno essere i vantaggi di questa proposta. Innanzitutto, quello di una maggiore crescita educativa, culturale e professionale dei giovani. E in secondo luogo quello di creare maggiori e più concrete opportunità per l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro.

La grande distanza che si è stabilita tra scuola e lavoro genera un costo sociale che il Paese non può più sostenere. La proposta di un percorso formativo scuola/lavoro mira a fornire ai giovani italiani gli strumenti oggi necessari per saper scegliere il proprio futuro, imparando a conoscere sin dagli ultimi anni della scuola le trasformazioni in atto nel mondo del lavoro che li attende e le opportunità che essi potranno cogliere una volta entrati definitivamente nel ciclo produttivo della loro vita.

## 5. UNA SCUOLA PER IL CAPITALE UMANO

Il capitale umano deve trasformarsi da uno degli elementi di debolezza dell'economia italiana a principale risorsa per uno sviluppo duraturo e stabile del Paese.

La necessità di progettare una scuola capace di formare intelligenze, competenze e conoscenze – e quindi di pensare che la cultura e il sapere degli italiani rappresentano un «capitale» di grande valore per la collettività – nasce dalla constatazione sempre più frequente della rilevanza delle risorse umane nella creazione di ricchezza e benessere. Siamo in forte ritardo rispetto a molti altri Paesi in termini di preparazione delle risorse umane, come dimostrano ampiamente i dati che tutti conosciamo sull'alfabetizzazione media del Paese, sulla quota di laureati tra la popolazione attiva, sulla quota di dottorati fra i ricercatori, sull'emigrazione continua di scienziati e ricercatori che preferiscono andare a studiare e lavorare all'estero.

Il Governatore della Banca d'Italia ha recentemente ricordato come negli Stati Uniti il capitale umano rappresenti il 92,5% della ricchezza del Paese, mentre solo il 7,5% è costituito dall'insieme di beni, impianti e scorte. E come in Europa questo rapporto sia ancora oggi molto più basso. Ebbene, l'Italia è tra i Paesi europei uno di quelli più svantaggiati e più poveri di capitale umano, inteso in senso strettamente economico. Lo provano le molte aree del Paese che da anni faticano a crescere e svilupparsi in linea con il ritmo di sviluppo di altre regioni europee; lo prova la progressiva emarginazione dell'Italia dai flussi degli investimenti internazionali; lo prova, infine, la bassa innovazione che contraddistingue l'economia italiana in generale per numero di brevetti, per contenuto tecnologico, per scoperte scientifiche.

La scuola che tutti vogliamo è una scuola che sappia interpretare il proprio insostituibile ruolo di creazione di ricchezza attraverso la formazione del più importante bene immateriale di cui disponiamo: la persona con il suo patrimonio di cultura, sapere e conoscenza. Il nostro progetto deve avere una chiara connotazione trasversale, in quanto non riguarda solo gli ambiti dell'istruzione, ma presuppone anche l'analisi di problematiche legate all'opportunità di sviluppo del mercato del lavoro, alle politiche industriali, alle infrastrutture, operando in una logica di «sistema-Paese».

Cari studenti, cari docenti, cari genitori, questa è la scuola che ho nel cuore e alla quale intendo dare tutte le mie energie. I suoi valori, i suoi ideali, i suoi principi vanno ora tradotti in un progetto del quale siete e sarete voi protagonisti. Il contributo che voi avete offerto in questi mesi al paziente lavoro che abbiamo intrapreso per ideare, progettare e modellare la scuola del futuro è stato fondamentale per arrivare fin qui. Non voglio, quindi, trarre conclusioni, stilare bilanci, indicare ricette, formule, obiettivi. Roma non è una tappa conclusiva, ma solo un passaggio. Credo, comunque, che il lungo percorso di ascolto reciproco che abbiamo fatto e che proseguirà in futuro ci abbia già arricchiti non soltanto di nozioni e di informazioni sullo stato del nostro sistema educativo, ma, fatto più rilevante, di idee, di passioni, di speranze. Per questo, mi sento di dire che una vera riforma è ora finalmente in cammino. Una riforma non certo mia e dei miei collaboratori più stretti, ma una riforma di tutti e per tutti.

## GIUSEPPE BERTAGNA

*Presidente del Gruppo  
ristretto di lavoro*

**I**l 18 luglio scorso sono stato nominato dal Ministro Presidente del Gruppo ristretto di lavoro incaricato «di fornire concreti riscontri per un nuovo piano di attuazione della riforma degli ordinamenti scolastici, ovvero per le eventuali modifiche da apportare alla legge 30 del 10 febbraio 2000». Il Ministro ci aveva assegnato quattro mesi di tempo per concretizzare questo compito. Tenendo conto delle ferie costituzionalmente garantite abbiamo ottemperato all'impegno: 18 luglio-18 dicembre.

Come richiesto dal Ministro, per sollecitare una discussione nella scuola, nell'opinione pubblica, tra le parti sociali, nel mondo associativo dei docenti e dei genitori, nelle altre istituzioni della Repubblica (Regioni, Province, Città metropolitane, Comuni) prima degli Stati Generali, ho personalmente consegnato in data 26 novembre l'*Introduzione* firmata dall'intero Gruppo e la Parte I, redatta a cura del sottoscritto, del *Rapporto di documentazione* ora edito a tempo di record sul numero speciale di «Annali dell'Istruzione» che vi è stato distribuito. Questa Parte è stata messa in rete, nel sito [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it), il mattino del 28 novembre.

In data 3 dicembre, ho consegnato al Ministro anche la Parte II del *Rapporto di documentazione*, redatta a cura dei vari membri del GRL, Parte che trovate sempre nel numero di «Annali» in cartella. Questa Parte è stata messa in rete per arricchire il dibattito nell'apposito Forum sulla riforma, il mattino del 5 dicembre.

Il *Rapporto di sintesi* dei lavori del GRL, con le annesse *Raccomandazioni* per l'attuazione della riforma, redatte anche tenendo conto del dibattito nel frattempo intervenuto e dei risultati dell'indagine ISTAT, resi noti il 12 dicembre, è stato, infine, da noi trasmesso al Ministro il 14 dicembre sera.

L'impianto strutturale dell'ipotesi di progetto di riforma è condiviso da tutto il GRL. Ciascuno di noi, tuttavia, ha la propria firma, la propria storia e le proprie sensibilità. Nessuno di noi vive in un esilio cosmico. Per questo conviene sempre sottolineare più quanto unisce che quanto differenzia. Del resto, meglio dire sempre tutto, anche i particolari, con esplicitzza e trasparenza, piuttosto che sfumarli nella reticenza e nell'equivoco.

Da questo punto di vista, mi pare allora importante sottolineare, sebbene in sintesi, rimandando gli approfondimenti alla copiosa documentazione scritta che mi

auguro tutti abbiano già letto o intendano leggere, alcuni aspetti utili per impostare un dibattito produttivo.

## I ASPETTO: GRUPPO DI SERVIZIO

Il nostro è stato un Gruppo tecnico di servizio. Non avevamo mandati politici. Per questo abbiamo lavorato in prospettiva prepolitica, cercando solo di mettere a disposizione degli organi della Repubblica (Stato, Regioni, Province, Città metropolitane, Comuni) elementi e materiali per le decisioni riformatrici che vorranno prendere.

Né avevamo mandati pedagogici di nessun genere. In questo senso, non abbiamo voluto, né avremmo potuto, immaginarci depositari di qualsiasi ipotesi o proposta da socializzare e sulla quale cercare o creare noi consenso. In questa prospettiva, per esempio, non siamo nemmeno intervenuti a correggere evidenti distorsioni delle nostre proposte: essendo state pubblicate dal 28 novembre, bastava andare a leggerle per accorgersi che erano molto diverse da come spesso sono state presentate.

Il nostro è stato, al contrario, un lavoro, ci auguriamo attendibile, di recensione critica delle esigenze e delle opinioni di riforma del «sistema educativo di istruzione e di formazione» (art. 1, c. 1 della L. 30/2000) presenti nella società civile del nostro Paese; in secondo luogo, sulla base delle *Raccomandazioni* del Ministro e delle esigenze e delle opinioni di riforma incontrate, il nostro è stato un primo tentativo di mettere insieme proposte di riforma non solo e non tanto maggiormente condivise, ma anche e soprattutto compatibili tra loro.

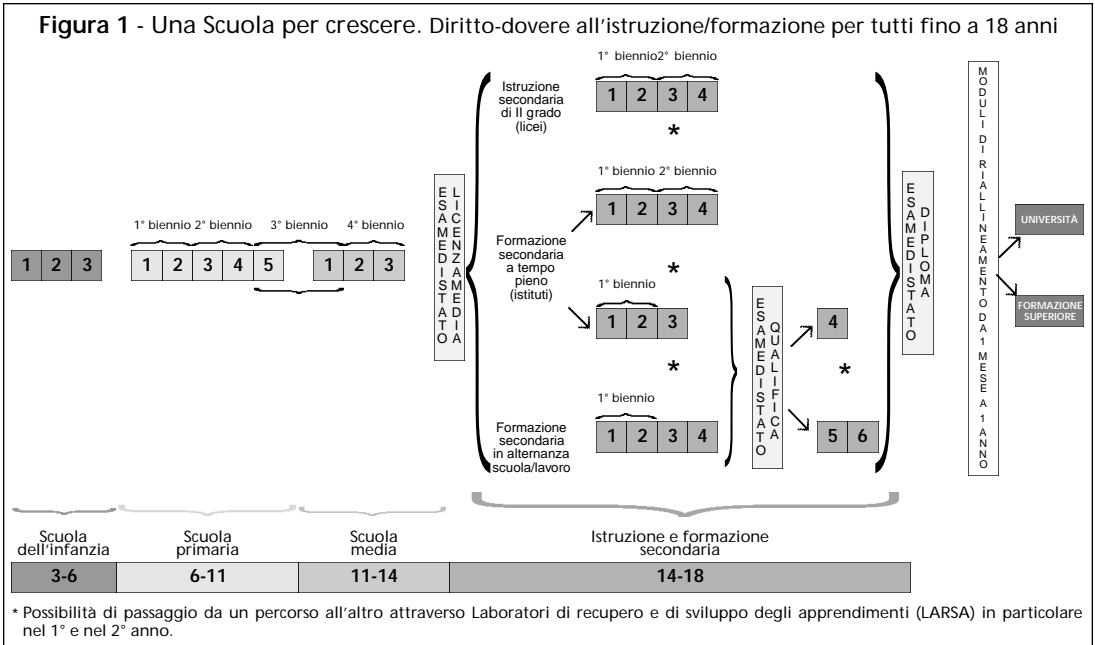
Tutti sappiamo, infatti, che difficilmente, prese a una a una, per sé, esistono ipotesi di riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione che non siano portatrici di preoccupazioni condivisibili. Il problema nasce quando si mettono insieme e si cerca di costruire un'architettura di sistema. In questo caso, capita spesso che alcune proposte singolarmente condivisibili siano, messe insieme, tra loro confliggenti e costringano, perciò, per elementari ragioni di coerenza, a fare qualche opzione. Quindi anche a vedere abbassare il livello di consenso.

In questa situazione, tuttavia, o ci si arrende e si lasciano andare le cose come stanno, o si decide di imboccare una strada precisa. Noi abbiamo scelto, dopo adeguate discussioni interne ed esterne, unitariamente, una strada precisa, quella riassunta nella Figura n. 1, del tutto consapevoli, però, che non solo tale strada è e deve essere discutibile, e in effetti è stata criticata in più punti di cui abbiamo cercato di dare conto nel *Rapporto di sintesi*, ma che può benissimo anche essere abbandonata a vantaggio di altre vie alternative o integrative che poi ciascuno deciderà se percorrere più o meno integralmente. Può anche darsi, d'altra parte, che la strada da noi scelta adesso, quella del  $5 + 3 + 4$ , possa sfociare tra qualche anno in altre, tipo il  $6 + 6$  o  $4 + 4 + 4$ , oppure si corregga anche subito con altre geometrie variabili.

## II ASPETTO: I CARDINI DELLA NOSTRA IPOTESI DI LAVORO

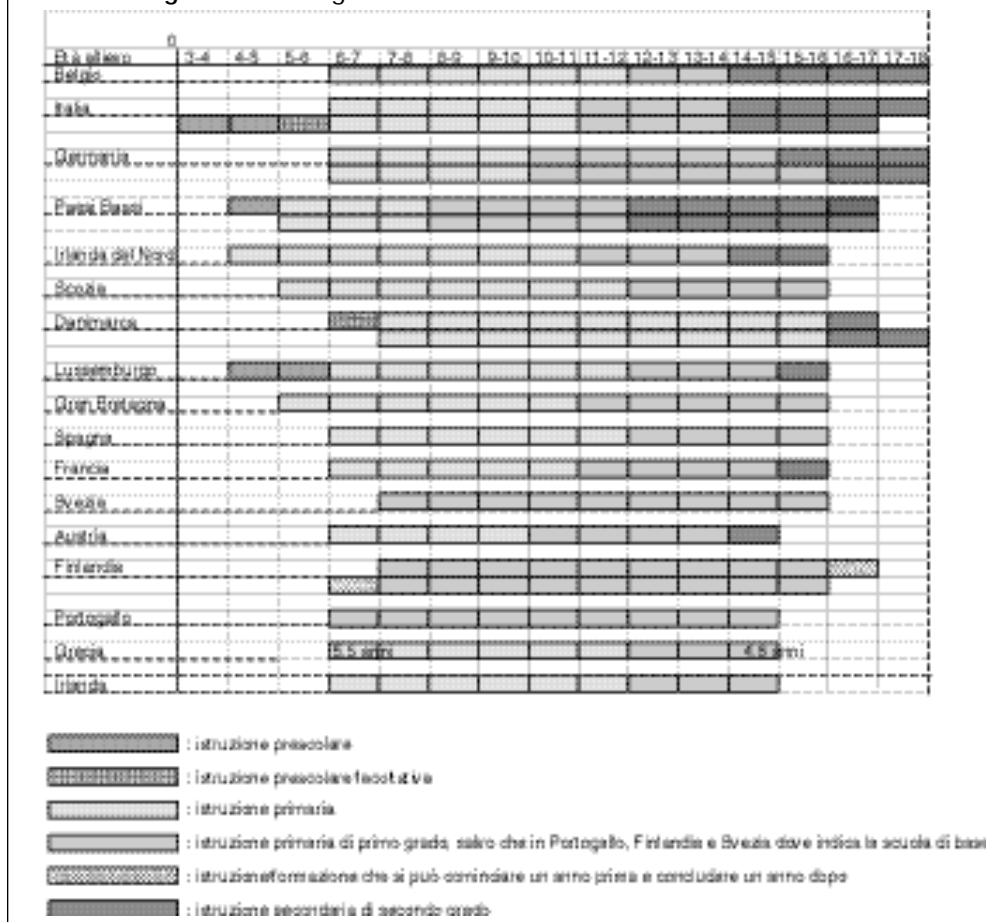
Abbiamo considerato cardini della nostra strada i seguenti:

- innalzamento della qualità e del livello complessivo del sistema scolastico da realizzarsi attraverso l'obbligo di istruzione e/o formazione per almeno 12 an-



- ni (o, comunque, nell'ipotesi minima, fino all'ottenimento di una qualifica di formazione secondaria entro i 18 anni); andando in questa direzione, il nostro Paese si colloca all'avanguardia nell'UE (Figura n. 2);
- esclusione di qualsiasi scelta, per i ragazzi, ancorché reversibile, tra il percorso dell'istruzione e della formazione secondaria prima dei 14 anni; esclusa la scelta tra diverse tipologie di Licei ipotizzata dalla L. 30/2000 a 13 anni, docenti e genitori interpellati dall'ISTAT, d'altra parte, si sono trovati in gran parte d'accordo (63,9% i primi e 65,9% i secondi) nell'offrire ai ragazzi che concludono la scuola media la responsabilità di optare tra questi due percorsi; più imbarazzati sono gli studenti: il 45,2% di loro non si esprime; il 44,8%, però, è favorevole, solo il 10% è contrario;
  - articolazione del ciclo dell'obbligo di istruzione in una scuola primaria, che resta ordinamentalmente quinquennale, e in una scuola secondaria di I grado, che rimane triennale, fortemente collegate tra loro in un percorso, continuo e progressivo, articolato in cicli biennali; la riscoperta del segmento secondario di I grado, del resto, è un tratto molto europeizzante, visto che quasi tutti i Paesi europei ne sono provvisti (Figura n. 3).
  - potenziamento educativo, culturale e, in senso aggiornato e innovativo, professionale del percorso della formazione secondaria, sia essa a tempo pieno o in alternanza;
  - interconnessione tra il sistema dell'istruzione e della formazione, nella consapevolezza che è sempre più difficile separare la dimensione propriamente operativa del sapere, che fa riferimento al «mostrare» più che al «dire», da quella più specificamente riflessiva, astratta e critica;
  - istituzione, accanto al sistema universitario, di un sistema di formazione superiore, che generalizzi gli attuali IFTS, ancora agli inizi, e li faccia evolvere ver-

Figura 2 - L'obbligo di istruzione/formazione nei Paesi UE



so assetti istituzionali meglio definiti e più stabili, e preveda itinerari differenziati per durata e terminalità (da 1 a 6 semestri a tempo pieno o da 1 a 8/9 se posti in alternanza scuola/lavoro); da notare che l'82,8% dei docenti, il 64,4% dei genitori e il 54,3% degli studenti risulta favorevole a questo cardine;

- organizzazione della didattica in cicli di sviluppo biennali, sia per favorire una maggiore flessibilità, sia per assumere, nei confronti dei cosiddetti debiti formativi, un atteggiamento che permetta di combinare e contemperare, in modo coerente, rispetto delle differenze dei diversi ritmi di apprendimento e rigore;
- piena attuazione dell'art. 6, c. 1, del D.M. 509/99 che obbliga l'università a verificare la preparazione iniziale necessaria per frequentare il corso di laurea prescelto. Nell'ipotesi del GRL, questo obbligo si estende anche ai corsi di formazione superiore, che debbono verificare l'effettivo possesso, da parte di chi desidera l'accesso, delle conoscenze, delle abilità e delle competenze stabilite.

All'uno e all'altro canale, università e formazione superiore, si può accedere in-differentemente sia dal percorso dell'istruzione secondaria (Licei), sia da quello della formazione secondaria. Viene altresì proposta l'attivazione di un servizio di atti-

vità formative propedeutiche, da un mese a un anno, svolte in collaborazione con istituti della scuola superiore di II grado, da docenti di quest'ultima appositamente selezionati dai diversi corsi di laurea, che provveda ad «allineare» la preparazione dello studente ai livelli qualitativi richiesti per l'accesso;

- affidamento al Servizio Nazionale per la Qualità del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione, all'inizio della 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> primaria, della 2<sup>a</sup> media, della 1<sup>a</sup> e della 3<sup>a</sup> secondaria, nonché alla fine della 3<sup>a</sup> media e dell'ultimo anno della secondaria, del compito di predisporre verifiche sistematiche sulle conoscenze e sulle abilità degli allievi, richieste dai piani di studio nazionali;
- riorganizzazione dell'attività didattica per ridurre il numero delle discipline, mantenendolo entro una soglia che sia compatibile con la reale possibilità, da parte dello studente, di assimilare il linguaggio, la trama concettuale, i contenuti essenziali e lo statuto epistemologico di ciascuna di esse e di assicurare, nel contempo, l'attivazione di uno spazio di lavoro interdisciplinare che permetta l'acquisizione concreta di tutte quelle conoscenze, abilità e competenze che non rientrano nei confini delle discipline prescelte e sono, tuttavia, da considerarsi irrinunciabili ai fini di una formazione completa degli studenti;
- articolazione unitaria delle ore annuali di lezione degli studenti in due sottoinsiemi: uno di 25 ore settimanali (825 annuali), a loro volta distinte in 20 ore settimanali (660 annuali) a quota nazionale e 5 settimanali (165 annuali) a quota locale, pensate non tanto come aggiuntive, bensì come intensive rispetto alle precedenti; e il secondo di 300 ore annuali;
- istituzione dei Laboratori di Informatica, Attività motorie e sportive, Attività espressive, Lingue, Attività di progettazione e, soprattutto, di Recupero e sviluppo degli apprendimenti (LARSA), la cui funzione risulta strategica allo scopo di concretizzare il diritto, appunto, non solo al recupero o allo sviluppo in discipline e attività previste nei rispettivi piani di studi, ma anche alla transizione reciproca tra il sistema educativo di formazione e quello di istruzione e viceversa;
- una formazione iniziale dei docenti di pari dignità e durata per tutti gli ordini e gradi di scuola, fra l'altro portando maggiormente il nostro Paese nella media europea e consentendo nei prossimi dieci anni una forte riqualificazione del personale docente in servizio.

### III ASPETTO: OPPORTUNITÀ DA NON PERDERE

Accanto a questi cardini, abbiamo considerato opportunità a nostro avviso da non perdere, senza per questo attribuire a esse lo stesso valore strategico dei cardini su cui si regge il modello proposto, le seguenti scelte:

- riqualificazione e generalizzazione della scuola dell'infanzia che, pur rimanendo, secondo la propria tradizione e identità pedagogica, non obbligatoria e unitariamente triennale nell'articolazione delle attività educative, entrerebbe a far parte a pieno titolo, grazie al credito formativo di un anno cui darebbe diritto



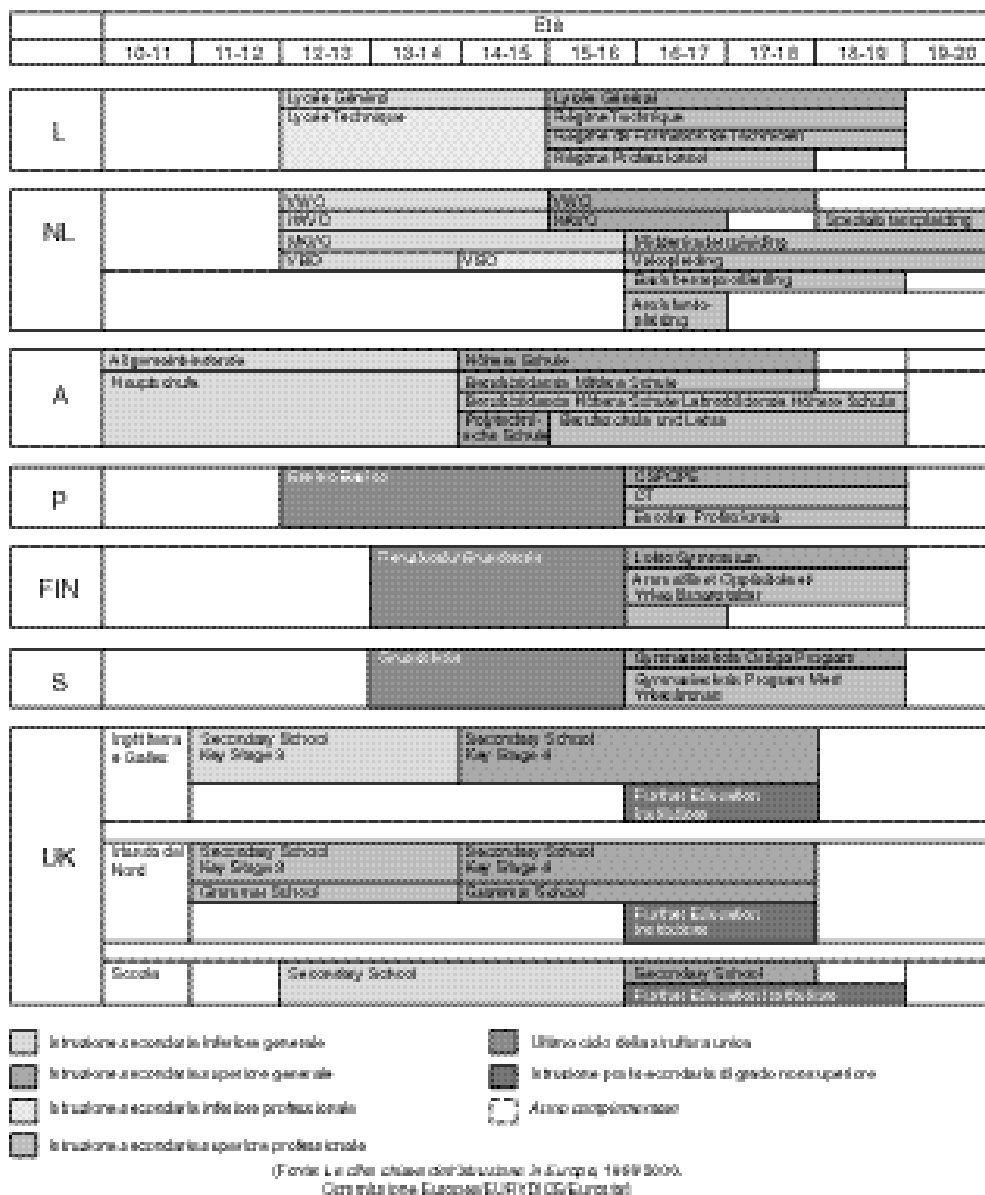
Figura 3 - Strutture dell'istruzione secondaria di I e II grado nei paesi dell'UE (dati 1997-98)

	Età									
	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20
B										
			1°B	2° grado						
DK										
D	Grundschuljahr	1. Schuljahr	2. Schuljahr	3. Schuljahr	4. Schuljahr	5. Schuljahr	6. Schuljahr	7. Schuljahr	8. Schuljahr	9. Schuljahr
EL										
E	(a)									
	(b)									
F	Collège									
FIN										
I										

l'iscrizione a essa per la sua intera durata e con effettiva frequenza, del complessivo sistema educativo di istruzione e di formazione, predisposto dalla Repubblica, e del percorso di 12 anni valido ai fini della soddisfazione del diritto-dovere di istruzione e/o formazione;

- identificazione in ogni gruppo docente di un docente coordinatore che, fatto salvo il ruolo insostituibile dell' *équipe* pedagogica nei compiti di insegnamento, assuma una funzione di garanzia dell'unità degli interventi didattici e di tutoraggio per allievi e famiglie; nel primo biennio dell'istruzione primaria proponiamo che il coordinatore svolga 21 ore di insegnamento frontale settimanale;

Figura 3 - (segue)



nale in un solo gruppo classe che può giungere a 34,2 ore, e ne svolga 15 nel secondo biennio dell'istruzione primaria;

- articolazione del percorso dei Licei in otto indirizzi: Classico, Linguistico, Scientifico, Tecnologico, Economico, Umanistico, Musicale, Artistico, con ogni istituzione scolastica che può prevedere anche la coesistenza di più Licei;
- articolazione dei percorsi della formazione secondaria in percorsi triennali mirati che portano al conseguimento di una qualifica professionale; percorsi triennali polivalenti, che portano al conseguimento di una qualifica professionale a banda più larga; percorsi annuali di specializzazione postqualifica che permet-

tono di conseguire il titolo di specialista nel settore già approfondito con la qualifica e che hanno lo stesso valore del diploma di formazione secondaria; percorsi quadriennali di tecnico polivalente (2 anni + 2), che portano al conseguimento del diploma secondario di formazione; 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, in uno, due o tre anni, della preparazione;

- istituzione, a partire dai 15 anni, dei percorsi, per adesso di formazione secondaria e superiore, in prospettiva anche di istruzione secondaria e superiore, in alternanza scuola/lavoro, prolungando di un anno il tempo necessario per l'ottenimento delle qualifiche e dei diplomi secondari e superiori;
- messa a regime del «Portfolio delle competenze», dai 3 ai 18 anni, che comprende la scheda di valutazione e la scheda di orientamento. La scheda per l'orientamento assume un particolare significato nei due anni terminali della scuola media e in quelli dell'istruzione/formazione secondarie.

#### IV ASPETTO: UNA SCELTA MOLTO SIMBOLICA CHE FA DISCUTERE

L'ipotesi della riduzione a 4 anni del percorso della scuola secondaria di II grado non è, per noi, né un cardine del modello proposto, né un'opportunità che sarebbe a nostro avviso controproducente perdere.

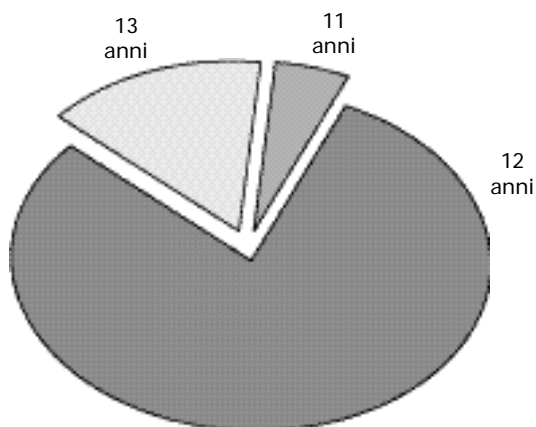
È, invece, una soluzione che scaturisce automaticamente dalla combinazione di due delle *Raccomandazioni* avanzate dal Ministro: quella di fissare a 12 anni la durata del percorso di istruzione/formazione obbligatorio per tutti i giovani e quella di riportare da 7 a 8 anni il percorso che precede il ciclo dell'istruzione e della formazione secondarie.

Due *Raccomandazioni* peraltro fortemente condivise anche dagli interpellati dell'indagine ISTAT. Riguardo alla prima, infatti, ben il 71,3% dei docenti ritiene che gli studi secondari di istruzione e di formazione debbano concludersi a 18 anni; solo il 16,6%, appartenenti più ai ruoli delle scuole dell'infanzia ed elementari che a quelli della secondaria, sceglie i 13 anni di studio per giungere al diploma a 19 anni. Riguardo alla seconda, basti menzionare che solo il 18,7% dei docenti, il 18,3% degli studenti e il 20,5% dei genitori condivide la scelta della L. 30/2000 di istituire un unico ciclo di base di 7 anni.

È il combinato disposto delle preferenze sull'articolazione del ciclo primaria-secondaria di I grado e dell'età finale del diploma, dunque, che porta a ipotizzare come obbligata l'idea di una secondaria di II grado di durata quadriennale.

Dal momento però che si tratta, com'è del tutto evidente, di una scelta particolarmente delicata, che ha un rilevante significato simbolico e politico per la nostra tradizione, il GRL pensa di limitarsi a sottoporla, senza imbastirvi sopra una questione di principi, alle istituzioni della Repubblica, al mondo della scuola, alla cultura, alle forze politiche e sociali.

**Figura 4 - Durata degli studi necessari per accedere all'università nei paesi OCSE (Italia esclusa)**



- 11 anni (Turchia)
- 12 anni (Austria, Belgio, Canada, Corea, Russia, Finlandia, Francia, Giappone, Grecia, Islanda, Messico, Norvegia, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Spagna, USA, Svezia, Svizzera, Ungheria, ma Finlandia, Norvegia, Svezia e Polonia finiscono a 11 anni perché cominciano la scuola a 7 anni)
- 13 anni (Danimarca, Germania, Regno Unito, Repubblica Ceca, ma il Regno Unito finisce a 18 anni perché comincia a 5 anni, mentre la Danimarca finisce a 19 anni perché si può cominciare a 6 anni con il segmento prescolare)

A queste stesse forze, tuttavia, il GRL ritiene di dover sottoporre anche alcuni dati empirici.

- Non va trascurata la circostanza che l'ipotesi di articolare l'istruzione e la formazione secondarie in due bienni con un ultimo anno cogestito con l'università e la formazione superiore è preferita dal 55% dei docenti intervistati dall'ISTAT, mentre solo il 39,6% opta per l'ipotesi di una secondaria organizzata tradizionalmente su un biennio seguito da un triennio.
- Così come non va ugualmente trascurata la circostanza segnalata nella Figura n. 4, la quale informa che pochi Paesi entrano in università e tantomeno nella formazione superiore a 19 anni: solo Finlandia, Norvegia, Svezia, Danimarca e Polonia, ma anche perché cominciano la scuola primaria dopo di noi.
- Così come, in terzo luogo, non sembra sia opportuno tacere che, storicamente, la secondaria quinquennale basata sulla formula biennio-triennio è una mutazione per espansione del modello del Ginnasio-Liceo classico.
- Così come, infine, non andrebbe dimenticato che uno dei pochi punti fermi dell'attuale legislazione sull'istruzione è la riforma universitaria del tre più due, con le lauree specialistiche quinquennali. Va valutato se è possibile chiedere ai giovani di poter acquisire una laurea specialistica a 24 anni invece che a 23.

Al di là di queste osservazioni empiriche, tuttavia, il GRL riconosce che la scelta della secondaria sul modello due più due più anno cogestito non è incompatibile con soluzioni anche diverse, tipo il mantenimento di alcuni corsi della secondaria di durata ordinamentalmente quinquennale.

L'eventuale scelta di mantenere a 5 anni la durata dei Licei, riducendo a 4 quella degli Istituti della formazione, tuttavia, avrebbe il chiaro sapore, che il GRL ha cercato in tutti i modi di evitare, di una gerarchia qualitativa tra i due sottosistemi. Il rischio sarebbe cioè quello di certificare, in modo implicito ma non per questo meno netto, che la formazione costituisce un canale di serie B, rispetto all'eccellenza rappresentata dalla istruzione liceale.

All'eventuale mantenimento di un percorso secondario di II grado di 5 anni (scelta da estendere, per le ragioni appena dette, anche alla formazione) si potrebbe arrivare, è vero, in due modi: lasciando invariata agli attuali 13 anni la durata dell'itinerario complessivo dell'istruzione/formazione e posticipando al 19° anno di età l'iscrizione all'università o alla formazione superiore, oppure anticipando al 18° anno questo evento e, contestualmente, al 5° anno di età l'ingresso nel mondo della scuola. Entrambe le opzioni, tuttavia, si prestano a controindicazioni, puntualmente emerse nei *Gruppi Focus*, nella consultazione dei 60 consigli di classe e di istituto, e nel questionario cui hanno risposto gli enti, le associazioni, i centri di ricerca e le riviste consultati.

Anche la riduzione a 4 anni del percorso degli studi liceali ha però scatenato una tempesta di reazioni preoccupate.

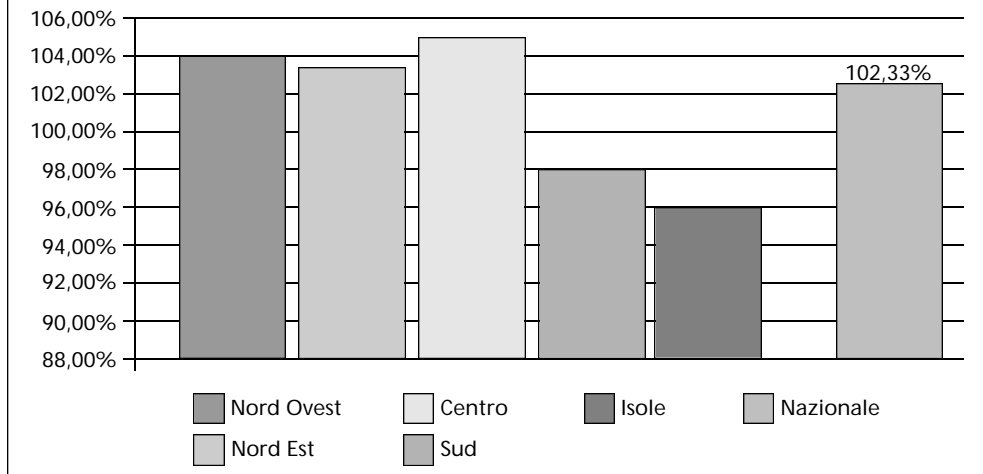
Il GRL, comunque, ha ritenuto di dover far propria l'ipotesi di questa riduzione puntando, però, sulla riuscita di una difficile scommessa: quella di una riorganizzazione dell'attività didattica, che ne migliori l'efficacia attraverso le misure e gli interventi proposti, e, contestualmente, di un innalzamento verso l'alto della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado, tale da compensare, attraverso una migliore preparazione in ingresso, gli effetti negativi della contrazione della durata.

## V ASPETTO: DATI EMPIRICI SU CUI RIFLETTERE

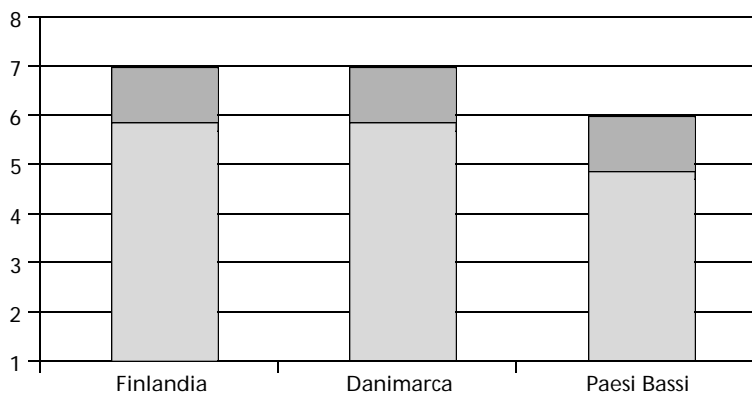
*Scuola dell'infanzia* Nel gradimento, la scuola dell'infanzia è al primo posto tra tutte quelle esistenti. L'ISTAT ci avverte che i docenti le assegnano un voto di 7,9 decimi e i genitori un 8 tondo. Essa, a livello nazionale, è ormai frequentata da 102 residenti su 100 nati (Figura n. 5). Per quanto rimanga ancora, quindi, in qualche caso, il problema della sua generalizzazione quantitativa, sembra prioritario quello della sua generalizzazione qualitativa. Da qui, l'opportunità di non escluderla dal novero delle scuole coinvolte negli almeno 12 anni di istruzione/formazione per tutti. Non si può del resto dimenticare che alcuni Paesi hanno già collocato parte del segmento prescolare nella formazione obbligatoria (Figura n. 6) e altri hanno offerto alle famiglie anche l'opportunità di collocarla, per un anno, facoltativamente nella formazione obbligatoria (Figura n. 7).

*Scuola primaria*. Si è detto e scritto che nella nostra ipotesi sarebbe saltato il tempo pieno. La Figura n. 8 dimostra esattamente il contrario e documenta come i ragaz-

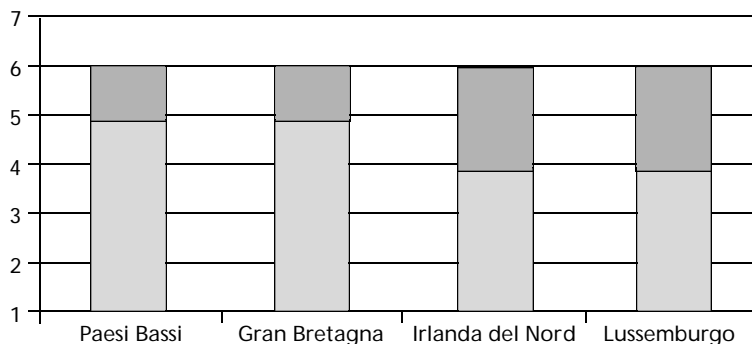
**Figura 5 - Tasso di scolarità nella scuola materna**



**Figura 6 - Inizio del segmento prescolare inserito facoltativamente nella formazione obbligatoria**



**Figura 7 - Inizio del segmento prescolare inserito nella formazione obbligatoria**



**Figura 8 - Istruzione primaria**

● **Situazione attuale (5 anni)**

78,20% dei ragazzi      4.752 ore di lezione  
 21,80% dei ragazzi      1.500 ore di attività educativa di mensa e post mensa

● **Proposta GRL (5 anni)**

- Restano fisse le ore di mensa che sono di competenza dei Comuni. Essi, anche in base al nuovo Titolo V della Costituzione, rinegozieranno con lo Stato l'attuale gestione di queste ore.
- I ragazzi possono inoltre contare su 5.625 ore di lezione, ovvero su 873 ore in più delle ore di lezione attuali. Di queste 5.625, 4.125 sono obbligatorie per tutti.

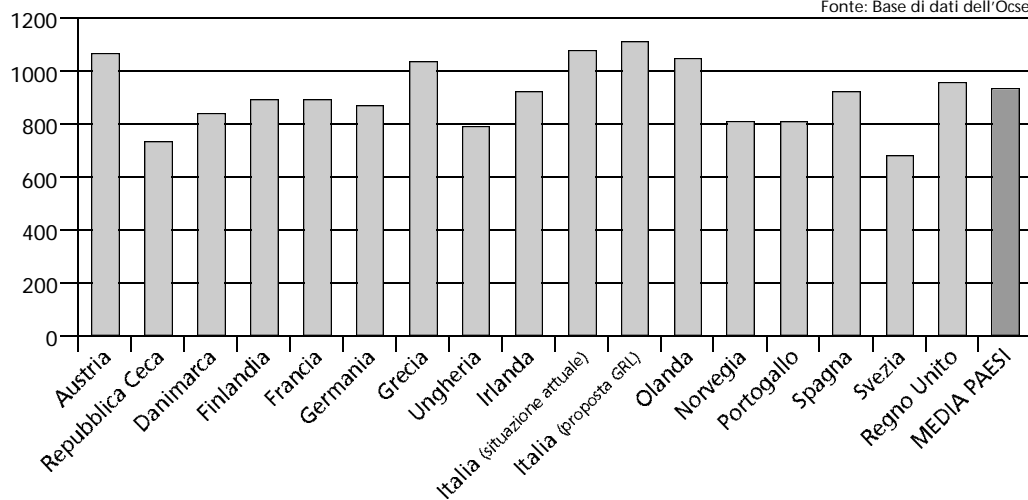
zi e le famiglie della scuola primaria possono addirittura contare su 873 ore di lezione in più, nell'intero quinquennio, rispetto alla situazione attuale. L'ipotesi poi che queste ore dovessero essere a pagamento è del tutto fantasiosa e non trova alcun riscontro nelle nostre ipotesi.

*Scuola secondaria di I grado.* La Figura n. 9 sviluppa un discorso analogo per la scuola media.

I dati parlano da soli.

**Figura 9 - Media delle ore di lezione per gli studenti della scuola media**

Fonte: Base di dati dell'Ocse



NOTA: situazione attuale

• 28,77% dei ragazzi	36 ore settimanali di lezione	1.188 ore annuali	} 1.089 ore su cui si costruisce l'organico
• 71,23% dei ragazzi	30 ore settimanali di lezione	990 ore annuali	

Proposta del GRL

• 100% dei ragazzi	25 ore settimanali di lezione	825 ore annuali	} 1.125 l'organico si fa su 1125 ore di lezione
• 100% dei ragazzi	può utilizzare 9,1 ore settimanali di lezione	fino a 300 ore annuali	

*Istruzione e formazione secondarie.* Non c'è il tempo per dimostrare come un discorso analogo si riproponga per l'istruzione e la formazione secondarie che possono contare la prima su 825 ore di lezione annue obbligatorie più 300 obbligatorie per le scuole ma facoltative per gli allievi, e la seconda, se mai dovesse realizzarsi, su 990 ore di lezione annue obbligatorie più 300 come le precedenti. La Figura n. 10 si limita a impostare il discorso per i Licei classici. All'apparente contrazione dell'offerta formativa, tuttavia, fa riscontro l'aumentata offerta oraria da considerare nell'anno di riallineamento, nonché, negli istituti della formazione, nella formazione superiore, dove i corsi secondari si completano con moduli da 6 mesi a tre anni.

**Figura 10 - Istruzione secondaria (Esempio del Liceo classico)**

● <b>Situazione attuale (5 anni)</b>	
- Ore di lezione	4.587
● <b>Proposta GRL (4 anni)</b>	
- Ore di lezione obbligatorie	3.300
- Ore di lezione obbligatorie per le scuole, facoltative per gli allievi	1.200
- <b>Totale ore</b>	<b><u>4.500</u></b>

*Passaggi.* La Figura n. 11 informa sulla distribuzione della popolazione scolastica nelle scuole superiori. La successiva dà conto dei passaggi da un istituto all'altro. Come si vede, sono pochissimi e si concentrano soprattutto al primo anno. Per questo, nella nostra ipotesi abbiamo cercato di rendere molto permeabile il 15° anno di corso degli studi. È utile ricordare, inoltre, che il 79% dei ragazzi interpellati dall'ISTAT rifarebbe la stessa scuola; solo il 18,5% cambierebbe tipologia di studio. Le scelte, dunque, non sono affatto state compiute in maniera superficiale, a 14 anni. In ogni caso, per chi desidera i passaggi, la nostra ipotesi ha consolidato le attuali più precarie «passerelle» in veri e propri LARSA territoriali, che si sperano gestiti da personale molto qualificato e anche incentivato contrattualmente.

**Figura 11 - Distribuzione della popolazione scolastica delle scuole superiori**

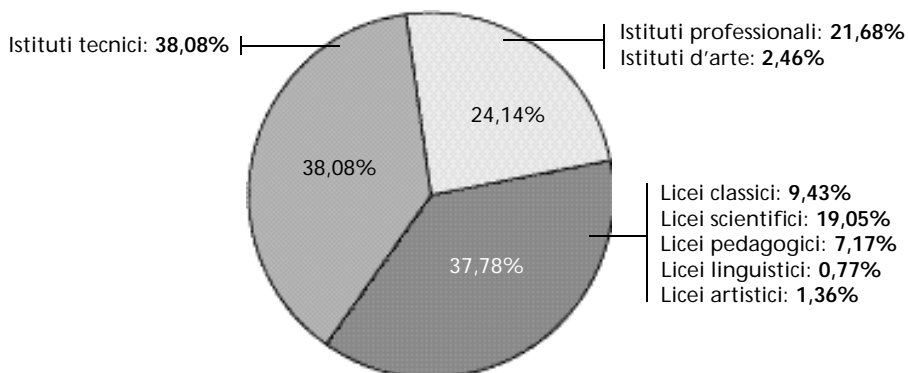




Figura 11a - Il passaggio da un tipo di istituto ad un altro			
Tipo di istituto di arrivo	Alunni provenienti da altro tipo di istituto nell'anno scolastico di osservazione		
	Totale	Frequentanti il I anno di corso	Frequentanti gli altri anni di corso
Licei classici	0,54%	43,51%	56,49%
Licei scientifici	0,69%	37,77%	62,23%
Istituti e scuole magistrali	2,00%	37,58%	62,42%
Licei linguistici	4,62%	38,90%	61,10%
Istituti tecnici	1,56%	34,64%	65,36%
Istituti professionali	3,03%	53,69%	46,61%
Istituti d'arte e licei artistici	2,85%	54,15%	45,85%
Totale	1,70%	43,34%	56,66

*Alternanza e apprendistato.* Nella nostra ipotesi apprendistato (contratto di lavoro) e alternanza (non contrattualizzata, ma basata su borse di studi, tirocini formativi, incentivi aziendali, ecc.) cominciano a 15 anni. Siamo in linea con l'Europa (Figura n. 12). Non siamo affatto in linea con l'Europa e i Paesi avanzati, invece, sia per il numero dei giovani in apprendistato, un lillipuziano 1%, sia, soprattutto, per i percorsi formativi in alternanza: da noi non esistono, mentre sono consistenti negli altri Paesi industrializzati.

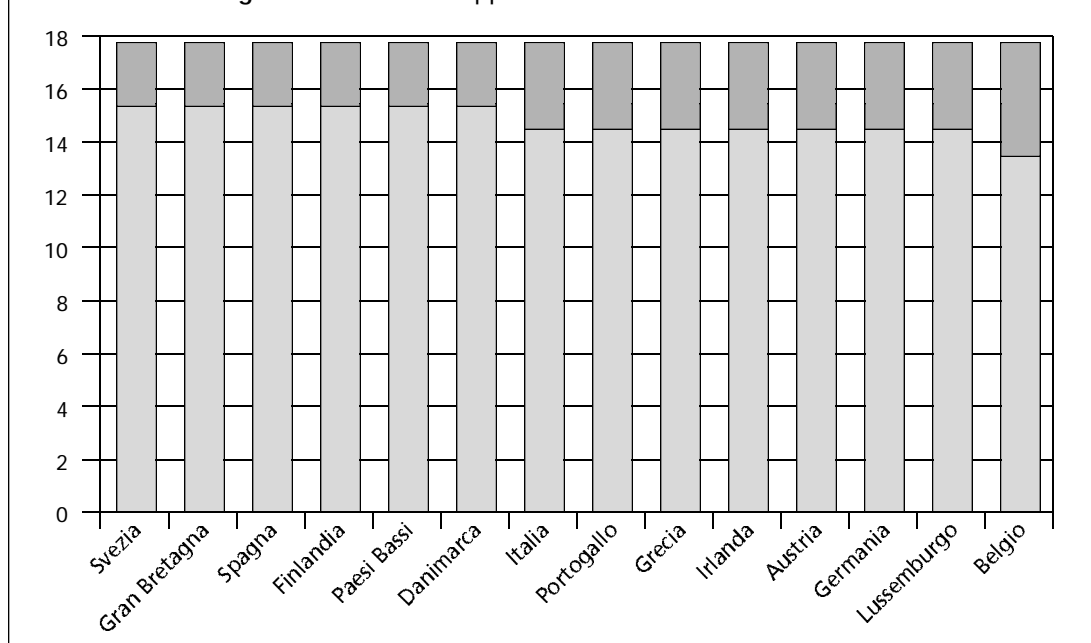
*Carenze di informazione.* L'indagine ISTAT ci dice che solo il 30,8% dei docenti, il 24,6% degli studenti e il 17,5% dei genitori sa che l'obbligo scolastico si conclude attualmente a 15 anni. Una quota non secondaria di genitori (24,7%) risponde che si colloca a 14 anni. I docenti con questa disinformazione sono il 17,9% del totale.

*Equivoci pure sull'obbligo formativo.* Il 36,2% dei docenti, il 14,3% degli studenti, il 21% dei genitori lo colloca a 18 anni, ma sono molto forti le percentuali di coloro che lo fanno concludere a 15 e a 16 anni. Altissima la percentuale di coloro che non sanno rispondere (21,3% dei docenti, 55,3% degli studenti, 43% dei genitori).

*Notizie inventate.* Prima ancora di decidere la struttura del sistema di istruzione e di formazione che il Paese intende costruire, molti giornali hanno scritto che, secondo la nostra ipotesi, scomparirebbe matematica dal Liceo classico, latino dal Liceo scientifico, educazione fisica, artistica, musicale perfino lingue straniere da tutti gli ordini e gradi di scuola. Lasciamo ovviamente a chi le ha scritte queste invenzioni. Da parte nostra ribadiamo che i piani di studio non possono che seguire le decisioni che voi in questi due giorni contribuirete a far maturare.

Altri organi di informazione hanno poi seminato il panico tra i docenti parlando prima di 100 mila, poi di 50 mila, poi ancora di 23 mila soprannumerari. Anche in questo caso, lasciamo questa lotteria a chi la pratica. Da parte nostra, ribadiamo che contro un organico attuale costruito su 12.700 ore di lezione in 13 anni, la nostra ipotesi ne garantisce 13.500 in 12.

Figura 12 - Inizio dell'apprendistato o della formazione in alternanza



ANNALI **2001**  
XLVII ANNO DI PUBBLICAZIONE  
DELL'ISTRUZIONE N° 3/4  
**3/4 Interventi**

## INTERVENTI

LUCIA MAGNANO

Docente di scuola dell'infanzia, Istituto comprensivo di Basiglio, Milano

Nel rapporto Bertagna trovo queste due affermazioni assai impegnative:

- riqualificazione e generalizzazione della scuola dell'infanzia come una delle leve per innalzare la qualità dell'intero sistema formativo;
- affermazione dell'importanza sociale e pedagogica della scuola dell'infanzia e del suo ruolo istituzionale e centrale nel sistema educativo, come una delle strategie fondamentali per costruire l'equità, sulla base del principio di dare di più e meglio a chi ha meno e peggio.

Sono due strade indicate con chiarezza. In questa direzione, la valorizzazione dei tre anni della scuola materna viene affidata al riconoscimento di un credito formativo di un anno, valido ai fini del raggiungimento dei 12 anni di istruzione e formazione obbligatoria.

Sono evidenti la novità e l'importanza del fatto che per la prima volta il legame della scuola dell'infanzia col complessivo sistema di istruzione viene esplicitamente sancito e avvalorato nella norma. Il fatto che lo si voglia fare non frantumando il carattere unitario dei tre anni della materna e anticipando l'obbligo, ma mantenendo per la scuola dell'infanzia il carattere di una frequenza libera e volontaria, mi sembra in generale una buona cosa.

Sostengo il valore positivo dell'esperienza della materna così come l'abbiamo costruita in questi decenni. Sostengo la validità pedagogica degli Orientamenti del '91 e condivido la necessità, fino a ora irrisolta, di un vero legame di continuità con la scuola elementare. Non devono però sfuggire gli elementi di criticità connessi al ricongiungimento, e in particolare allo strumento del credito. Elementi critici sia in termini di qualità che in termini di equità. Provo a elencarne alcuni che ritengo importanti.

Se la frequenza alla scuola materna rimane non obbligatoria, devono essere però chiaramente definiti i criteri di valutazione e di certificazione di questa esperienza formativa al momento dell'ingresso nell'obbligo. In altre parole: se diviene obbligatorio il riconoscimento del percorso formativo dai 3 ai 6 anni, i suoi risultati devono essere valutati e presi in carico all'inizio della primaria, ai fini soprattutto della personalizzazione dell'offerta formativa di quest'ultima. Il fine non può essere, sin dalla fase iniziale, che quello di sostenere il recupero di eventuali svantaggi e favorire l'emergere e il consolidamento di capacità e attitudini. Di certo quindi il criterio di questa valutazione e certificazione non può limitarsi al dato dell'iscrizione alla materna o semplicemente a quello della frequenza (che già non è la stessa cosa e che va comunque misurata).

Inoltre: giusta la non obbligatorietà sul lato della fruizione, ma deve valere un vincolo assoluto per quanto riguarda l'offerta. In assenza di un'effettiva generalizzazione della scuola dell'infanzia sul territorio, avremo altrimenti il massimo dell'iniquità: un credito riconosciuto nei fatti non a tutti, ma soltanto a coloro cui è stato offerto.

Sulla validità del credito nei riguardi di tutti e non soltanto di qualcuno, aggiungerei questo interrogativo: per coloro che decidono di proseguire il proprio percorso nella scuola qual è il valore dell'esperienza maturata nel triennio della materna? C'è sicuramente quello implicito di aver potuto seguire con maggior profitto e vantaggio il percorso scolastico successivo, ma non andrebbe esplicitata e sancita (non so come) qualche forma di spendibilità anche per loro?

Un altro elemento problematico: giusto per la scuola dell'infanzia che rimane facoltativa non ragionare in termini di orario obbligatorio e di orario aggiuntivo, ma di flessibilità sulla base di un patto con le famiglie e col territorio. Purché l'ampliamento dell'offerta oraria non finisca per andare a scapito della qualità dell'offerta, riducendo la presenza attiva del personale docente.

Il richiamo al personale docente rimanda alla questione della sua formazione, sia quella iniziale che quella in servizio: non può in nessun modo continuare a essere considerata di serie B rispetto a quella necessaria per gli insegnanti del ciclo successivo.

Vorrei riassumere in termini generali: nel momento in cui il riconoscimento del credito formativo spinge per una soluzione di ricongiungimento, il problema della continuità educativa tra scuola dell'infanzia e istruzione primaria diventa cruciale. L'esperienza degli istituti comprensivi va quindi potenziata e generalizzata sulla base di quel criterio di integrazione che viene opportunamente indicato come centrale.

Permettetemi per concludere un'osservazione sull'altro elemento cardine dell'ipotesi generale che stiamo esaminando, quello della flessibilità del sistema. Vedo grandi opportunità nell'aumento delle occasioni e dei margini di scelta a tutti i livelli, ma ci vedo anche dei rischi. Rischi che sarebbero comunque i più deboli a pagare. Occorre allora che l'accento venga messo costantemente e contemporaneamente sulla qualità e sul carattere effettivo e fruibile dell'offerta formativa che la Repubblica garantisce.

GIOVANNA BERTOLO

Docente di scuola dell'infanzia

Parlare di credito della scuola dell'infanzia è riconoscerle un credito che nella sua specificità e qualità la scuola dell'infanzia già possiede.

Un credito e un riconoscimento sociale che questa scuola ha acquisito sul campo, sviluppando al suo interno sperimentazioni, innovazioni e ricerca continua, nonostante le difficoltà che incontra a essere inserita a pieno titolo nel sistema scolastico attuale.

Riconfermare gli Orientamenti delle attività educative del '91 quale curricolo specifico, non rompere l'unitarietà triennale della scuola dell'infanzia, mantenerne l'impianto organizzativo significa qualificarla come unica scuola in grado di rispondere ai bisogni psico-pedagogici dei bambini dai 3 ai 6 anni; perché solo in questa scuola è possibile recuperare eventuali difficoltà o risolvere problemi, essendo un contesto educativo «fluidò» capace di ritornare, riprendere... nel pieno rispetto dei tempi di ciascun bambino.

Affinché il riconoscimento e il valore dell'importanza di questa scuola non si riducano a pure enunciazioni di principio, occorre garantirne alcuni standard di qualità.

- Introdurre l'utilizzo di strumenti per l'osservazione sistematica e la valutazione, che mettano in rilievo indicatori e standard di riferimento, originando, come già avviene in alcune realtà scolastiche che li utilizzano, l'avvio di un processo dinamico di continuo miglioramento degli interventi educativi.
- «Non si può assolutamente parlare di orario obbligatorio e orario aggiuntivo» ma neanche di «servizio oscillante tra le 1000/1800 ore». Nella scuola dell'infanzia va stabilito un tempo scuola definito, come risposta istituzionale e qualificata alle esigenze educative dei bambini dai 3 ai 6 anni. Tenuto conto delle esperienze maturate in questi anni, un tempo scuola di 35 ore settimanali con un calendario scolastico annuale uguale a quello degli altri ordini di scuola è la risposta adeguata a garantire sia il bambino nei suoi reali bisogni, che la qualità educativa dell'intervento a lui rivolto. In tal modo è possibile organizzare il tempo scuola con una congrua compresenza dei docenti che consente di garantire, in modo efficace, una strategia laboratoriale ispirata ai vari campi di esperienza, di programmare e attivare interventi specifici con il piccolo e medio gruppo di bambini così da favorire:
  - una relazione significativa e autentica con l'adulto di riferimento;
  - una maggiore capacità di ascolto tra i bambini e tra bambini e docenti;
  - la costruzione di interventi basati sull'apprendimento attivo e sulla scoperta guidata;
  - l'emersione delle problematiche di apprendimento e di relazione;
  - la possibilità di supportare in modo individualizzato i bambini in difficoltà;
  - una specifica e sistematica osservazione dei comportamenti dei bambini;
  - una progettualità organizzativa di più ampio respiro con una maggiore e intelligente utilizzazione delle risorse.

Un tempo scuola così definito costituisce uno standard di qualità irrinunciabile, pur ipotizzandone l'utilizzo flessibile, da parte delle famiglie, nel pieno rispetto dei tempi del bambino, soprattutto del bambino di 3 anni.

Occorre inoltre collegare strettamente il curricolo della scuola dell'infanzia con quello del primo ciclo della scuola primaria, per sviluppare longitudinalmente obiettivi formativi e cognitivi nella continuità dell'intervento didattico specifico della

scuola dell'infanzia, così da evitare scolasticismi precoci o comportamenti puramente verificazionisti. In una scuola dell'infanzia inserita a pieno titolo nel sistema educativo e d'istruzione, la preparazione professionale dei docenti non può che essere analoga alla preparazione dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado, salvaguardandone la sua specificità.

Permettetemi di terminare con questa frase: è un diritto del bambino dai 3 ai 6 anni avere la sua scuola e la scuola dell'infanzia è la sua scuola. È compito della società predisporre gli strumenti idonei affinché ogni bambino possa frequentarla.

## CHIARA CONTI

Dirigente scolastico del primo circolo didattico  
di Forio d'Ischia, Napoli

Insieme ai docenti della scuola che dirigo voglio ringraziare il ministro Moratti e tutto il suo staff, che ci ha dato per la prima volta lo spazio per poter esprimere i nostri pareri sui punti di forza ma anche su alcune problematiche che abbiamo rilevato nella relazione e nel progetto Bertagna.

In particolare riteniamo che ci siano due questioni cruciali:

1. Il carattere strategico dell'educazione e della formazione scolastica «primaria» e la necessità di realizzare un percorso scolastico unitario e continuo dai 3 ai 10 anni.
2. Le condizioni pedagogiche, curriculari e organizzative necessarie per realizzare al meglio tale percorso.

Sicuramente uno dei punti di forza che noi riteniamo essenziali è quello di aver riconosciuto finalmente «che tutto succede prima»; tale convinzione muove da un'idea di bambino visto come soggetto attivo e costruttivo, capace di elaborare le proprie esperienze e di trasformarle in competenze, nell'interazione sociale e cognitiva con l'ambiente familiare, con il contesto scolastico, con gli altri contesti di vita. Parliamo quindi di un bambino «competente», che al suo primo ingresso nella scuola dell'infanzia è potenzialmente capace di comunicare, operare, esplorare, manipolare, ma anche di riflettere e dare avvio a prime forme di sistematizzazione dell'esperienza. Parliamo dunque di un bambino competente, ma ne parliamo con la profonda consapevolezza che le straordinarie potenzialità relazionali, sociali, cognitive dei bambini, di scuola dell'infanzia come di scuola elementare, possono realizzarsi a pieno se vi è una scuola che lavora con una chiara e definita intenzionalità che, per avere speranza di successo, deve essere coerente, sotto il profilo pedagogico-organizzativo-curricolare, con le peculiari modalità di crescita e di sviluppo dei bambini.

Abbiamo usato questa espressione noi addetti al «mestiere», e ringraziamo per l'attenzione che la Commissione Bertagna ha avuto per la scuola dell'infanzia e la scuola elementare, che per troppi anni sono state sempre il fanalino di coda. Sottolineo, lo chiamo mestiere, perché qualche volta si è fatto un discorso un po' strano sulla professionalità; io amo il mio lavoro di dirigente scolastico, che però talvolta è complesso e difficile.

Quindi è importante questo discorso del «tutto succede prima», ed è importante che vengano previste e regolamentate le condizioni pedagogiche, curriculari e organizzative necessarie per realizzare al meglio tale percorso. Ministro noi la preghiamo: non faccia più riforme a costo zero, sulla scuola se ne sono abbattute abbastanza, che noi comunque siamo riusciti a portare avanti. Una riforma attenta alla scuola non può che prevedere le condizioni economiche per la sua attuazione. Sono veramente indignata per alcune distorsioni, professor Bertagna, che ha avuto la sua proposta. Sarebbe opportuno che molti, prima di parlare, anche sui mezzi informativi ufficiali, l'avessero letta con maggiore attenzione e parlassero di meno. Noi nella scuola dell'infanzia ed elementare abbiamo realizzato delle cose estremamente interessanti, non solo nella mia scuola ma in moltissime scuole, Ministro; lei ha girato quindi sa, si è accorta di quanto nel nostro Paese si realizza. Qualcuno addirittura parlava di avvicinamento pericoloso della scuola al mondo dell'imprenditoria.

Noi non abbiamo avuto paura di questo; le dico che la nostra scuola, per esempio, ha realizzato un libro, edito dalla Casa Editrice Editoriale Ischia, che ha visto coinvolti gli alunni in un percorso formativo in terza, quarta e quinta elementare, intitolato *Ischia, Isola Verde*, una guida turistica della nostra piccola ma splendida isola, che è stata realizzata grazie al contributo degli «sponsor» (albergatori, ASCOM, Banche).

La ringrazio, in particolare, perché ha dato spazio anche a noi, che siamo piccoli ma abbiamo bisogno di maggiore flessibilità e di interventi che ci consentano di realizzare la qualità. Pensi, i nostri bambini non potrebbero mai andare al British, non c'è sull'isola, e così vengo alla seconda delle questioni evidenziate all'inizio, cioè l'importanza del tempo scuola, e quindi un'ultima raccomandazione al professor Bertagna: si dovrà tenere in particolare considerazione la variabile «tempo» e la variabile «obbligatorietà-facoltatività» del curriculum anche in relazione ai bisogni del territorio diversificati secondo le regioni. Sarà necessario considerare un equilibrio tra i minimi e i massimi, visto che lo sviluppo armonico ed equilibrato della personalità si realizza meglio in un tempo disteso, non contratto e compattato, che consenta l'equilibrato alternarsi di attività libere e guidate, di routine, di laboratorio, ecc.

Attenzione anche al discorso «obbligatorietà/facoltatività» perché io credo che moltissimi genitori, con i quali collaboro, diano importanza a questo punto, mentre qualcuno potrebbe poi, con la facoltatività di queste attività, banalizzare il nostro lavoro e la riforma stessa.

## GIULIANA SANDRONE BOSCARINO

Dirigente scolastico dell'Istituto Tecnico Agrario e Geometri Giuseppe Bonsignori di Remedello, Brescia

Per chi come me ha lavorato per oltre vent'anni nella scuola media di I grado, la proposta del gruppo di lavoro Bertagna è fonte di duplice soddisfazione. Duplice perché se da un lato vedo riconfermata l'esistenza triennale della scuola media in tutta la sua specificità di scuola per il preadolescente e di scuola secondaria, dall'altro vedo aperte sfide pedagogiche e didattiche rilevanti che raccolgono il meglio di tante significative esperienze realizzate in questi anni in molte scuole d'Italia. Non solo: questo meglio viene generalizzato e proposto a norma, a ordinamento.



Desidero evidenziare due aspetti particolarmente significativi dell'ipotesi presentata in ordine alla scuola media: la triennialità e il piano di studio. Dei tre anni della scuola media il primo viene saldamente agganciato alla classe quinta della scuola elementare in ossequio a quella continuità didattica che ha trovato importante realizzazione in questi anni in molte scuole, e non solo in quegli istituti comprensivi che sicuramente sono facilitati in questo tipo di compito.

Docenti di scuola elementare e media interagiscono, senza confusioni di ruolo, in ordine alla programmazione delle attività utili per accompagnare l'allievo nel delicato passaggio da un pensiero di tipo operativo a uno di tipo formale, dalla fanciullezza alla preadolescenza.

La seconda e la terza classe della scuola media costituiscono invece un biennio, la cui funzione orientativa raccoglie e amplifica tutte quelle esperienze formative che permettono al pre-adolescente di acquisire e rafforzare un atteggiamento conoscitivo secondario e lo guidano nella scelta successiva tra istruzione e formazione secondaria. Certo sarà importantissimo per questo fine orientativo che la scuola media sappia utilizzare al meglio la flessibilità del proprio piano di studio, coniugandola con le mille possibilità già offerte dall'autonomia scolastica.

Penso per esempio a moduli di collegamento da realizzare con la formazione, moduli che efficacemente e realisticamente devono prefigurare la dimensione pratica e operativa del sapere, quella dimensione tecnica che trova spazio in un istituto di formazione superiore ma che sicuramente oggi non è campo di sicura conoscenza da parte di chi opera nella scuola media.

Altrettanto importante sarà il collegamento con l'istruzione secondaria, più consueto, anche nella pratica odierna, ma bisognoso di accordi e di sinergie ben più sostanziali.

Il portfolio delle competenze, e soprattutto la scheda di orientamento, possono diventare davvero, in questo biennio, la raccolta significativa in ordine alle realizzazioni, agli interessi, alle attitudini, alle capacità di ciascun ragazzo in una prospettiva futura che racchiuda un progetto di vita personale e sempre più consapevole.

Il secondo aspetto che desidero sottolineare è il piano di studio: 25 sono le ore settimanali di percorso obbligatorio per tutti, di cui 5 possono andare alla quota locale, che viene vista (e lo sottolineo) come intensiva e non aggiuntiva rispetto a quella nazionale. Qui si lavora per classi, nel proprio istituto, con un elenco di discipline date il cui insegnamento non è il fine ma il mezzo del processo di apprendimento messo in moto dal docente, il quale utilizza contenuti, esercita abilità, che conducono i ragazzi, attraverso compiti significativi e accessibili, allo sviluppo di competenze.

Ma lo stesso docente, consapevole che non esiste una conoscenza o un'abilità strettamente riconducibile a una dimensione solo disciplinare, cura tutte le implicazioni pluri e interdisciplinari della propria materia, utilizzando al meglio una collegialità reale, non sterilmente formale.

10 sono le ore settimanali del percorso facoltativo per l'allievo ma obbligatorio per la scuola, che singolarmente o in rete è tenuta a offrirlo sotto forma di laboratori.

Qui si rompe il gruppo classe del percorso obbligatorio, si lavora per gruppi di livello, di compito, di lezioni, addirittura si lavora su rete territoriale, si ottimizzano risorse, si creano specializzazioni ed eccellenze. Si lavora in laboratori, e credo

che la scelta di questo termine non sia stata casuale, ma anzi penso che richieda una grande riflessione didattica e metodologica sull'eccezionale opportunità che il laboratorio offre nel coniugare compiutamente mano e mente, il sapere e il saper fare.

Nel percorso facoltativo si lavora (lo sottolineo) in stretto collegamento con il percorso obbligatorio, per realizzare insieme il profilo educativo, culturale e professionale terminale fissato per la terza media.

A questo stesso profilo possono contribuire, dalla quinta elementare in poi, alcuni percorsi extrascolastici che su richiesta della famiglia vengono certificati dalla scuola. È il terzo percorso, questo, previsto all'interno dei piani di studio.

È evidente che con un piano di studio di questo genere entra in gioco tutta la capacità negoziale della scuola con i ragazzi e con le loro famiglie, per coinvolgerle e sollecitarle al fine di realizzare percorsi di apprendimento personalizzati, giusti per ciascuno. Capacità negoziale a cui le scuole non sono abituate, ma che potranno imparare a esercitare in virtù di assonanze educative ormai indispensabili.

Chiudo con una riflessione. Siamo di fronte a una ipotesi coraggiosa che finalmente pone al centro lo studente e la sua specificità di apprendimento, mentre la scuola, senza nulla togliere al proprio fine istituzionale, diventa flessibile nei tempi e nei modi di realizzazione. Si tratta di una scuola che diventa funzionale allo studente, al suo apprendimento, di una scuola che smette di essere funzionale a se stessa, di decidere rigidamente, aprioristicamente tutto il cammino di tutti gli studenti, ma pur restando attenta e vigile sull'eguaglianza dei risultati finali, dà la possibilità di articolare scelte personali e significative ai ragazzi che devono imparare a impostare il loro progetto di vita.

È un'ipotesi che sicuramente può innalzare la qualità della scuola media, ma è un'ipotesi che mi auguro verrà realizzata con significativi interventi di formazione in servizio e va accompagnata da una seria revisione del profilo professionale dei docenti. Sicuramente è una sfida, ma è una sfida che mi piacerebbe poter cogliere.

## DANIELE STRANIERO

Dirigente scolastico del Liceo Classico Giuseppe Parini di Milano

Voglio dire proprio un vivo grazie al ministro, Letizia Moratti, per questo invito, che non solo onora me personalmente, ma soprattutto onora i licei classici italiani; ma voglio anche dire un grazie particolare al professor Bertagna per lo studio puntuale ed estremamente interessante.

I licei classici, negli ultimi anni, hanno assistito a una situazione non tanto di mancanza di incremento, ma addirittura di declino. I ragazzi che si iscrivono ai licei classici vanno progressivamente diminuendo. Negli ultimi dieci anni a Milano siamo passati, per esempio, da una iscrizione di alunni del 10% a una iscrizione e frequenza addirittura del 6%. Ci troviamo cioè di fronte a un ordine di scuola che non è più preferito, pur essendo uno dei più ricchi e unanimemente ritenuto estremamente valido sia per i suoi contenuti culturali sia per le sue capacità formative.

Questa riforma, sulla quale siamo stati chiamati a riflettere, nel suo complesso, senza intaccare la struttura del Liceo classico, si presenta soprattutto come un'opportunità per poter rivedere i programmi e riportare questo ordine di scuola a quei

livelli di eccellenza e di validità di cui è stato portatore a partire dalla riforma Gentile del '23.

Nella proposta Bertagna, in particolare, si intravede una prospettiva da ritenersi estremamente interessante: la nuova «configurazione» degli ultimi due anni della scuola media, propedeutici al ciclo secondario superiore. In altri termini, quelle famiglie che, in via sperimentale già due anni prima dell'inizio del ciclo secondario superiore, vogliono dare la possibilità di una qualche preparazione a quello che sarà il proseguimento degli studi, lo possono fare a partire appunto dalla scuola media inferiore.

Un esempio concreto: un ragazzo che intenda seguire quell'ordine di scuola può cominciare a orientarsi sin dalla scuola media (per esempio, avviandosi nella conoscenza dei primi rudimenti della lingua latina) a un ordine di scuola che si ritiene tutt'ora valido e funzionale alla preparazione del giovane. Mi si permetta in proposito una breve considerazione sul liceo classico, perché da questa riforma nel mondo dei licei si hanno grandi attese.

Molte famiglie oggi non scelgono il liceo classico solo perché lo ritengono troppo difficile e impegnativo, e ritengono altresì che altri ordini di scuole siano più facilmente accessibili e portino più facilmente alla realizzazione comunque della maturità. Ciò però è oggettivamente un impoverimento nel sistema formativo, impoverimento a cui si dovrebbe trovare il modo di apportare dei correttivi atti a migliorare la situazione.

La riduzione da 5 a 4 anni, purtroppo, non è stata vista assolutamente bene, almeno a Milano, sia dai docenti sia dai presidi. Su questo punto quindi è da ritenersi che sia veramente opportuno che si faccia una riflessione ulteriore, perché la diminuzione di un anno da nessuno è considerata come un arricchimento. D'altra parte rimane il fatto che veramente dobbiamo far terminare gli studi ai ragazzi a 18 anni. Questo è una specie di imperativo categorico che ci deriva da uno stato di fatto di quasi tutti i Paesi europei ed extraeuropei. I nostri giovani non possono continuare ad arrivare alla maturità con un anno di ritardo rispetto ai loro coetanei.

Come si può dunque conciliare l'esigenza di far terminare gli studi un anno prima e, al medesimo tempo, conservare i 5 anni della formazione secondaria superiore? A Milano è diffusissima la seguente posizione, peraltro già dibattuta a livello di stampa e con interventi anche di personalità qualificate: anticipiamo la scuola obbligatoria a 5 anni, anche per il fatto che i nostri bambini a 5 anni già sono preparati a entrare nel mondo della scuola e sanno leggere e scrivere. Questo potrebbe salvare l'uno e l'altro aspetto.

## ITALO CARÈ

Dirigente scolastico del Liceo Scientifico Piero Gobetti di Torino

Svolgerò alcune brevi considerazioni di carattere generale sulla proposta Bertagna, ma soprattutto sul contesto all'interno del quale questa proposta si inserisce e sulle condizioni di fattibilità da soddisfare perché possa avere successo.

Parto da due dati: l'Italia è il Paese che ha il più alto rapporto tra il numero dei docenti e il numero degli allievi, molto superiore alla media europea. Accanto a que-

sto dato, che lascerebbe presumere un livello qualitativo del nostro sistema scolastico più elevato di quello del resto d'Europa, vi sono invece i risultati delle ricerche internazionali (compresa l'ultima realizzata dall'OCSE e pubblicata agli inizi di dicembre) che collocano sistematicamente gli studenti italiani delle scuole superiori a livelli di apprendimento sensibilmente più bassi di quelli medi europei.

Questi due dati insieme sono sufficienti per evidenziare la necessità di una riforma urgente e complessiva del sistema scolastico italiano. Non solo; tali dati imporrebbero, a mio avviso, anche una riflessione autocritica a tutti coloro che in questi decenni hanno influito, a livello politico, sindacale, amministrativo/gestionale, ecc. sull'andamento e sull'organizzazione della scuola italiana e dovrebbero far venir meno la forte polemica di questi mesi, che tende ad accreditare l'idea di una scuola pubblica italiana che stava vivendo, quasi, una «età dell'oro» e che viene ora minacciata addirittura di distruzione da alcune forze politiche arrivate improvvisamente non si sa bene da dove.

Purtroppo, in realtà, per il nostro sistema scolastico una «età dell'oro» non è mai esistita.

### *Sulle proposte del professor Bertagna, brevemente, alcune osservazioni*

Mi pare che sia positiva l'impostazione flessibile che viene data ai percorsi curricolari degli studenti, perché una delle ragioni dell'insuccesso scolastico è la rigidità attuale di tali percorsi a fronte della varietà estrema esistente nelle personalità e nel modo di apprendimento dei giovani. Positiva mi sembra anche la volontà di fare in modo che i due canali – quello dell'istruzione e quello della formazione – non siano uno di serie A e l'altro di serie B, come sembra confermare il fatto che entrambi questi canali hanno uno sbocco a livello di formazione postsecondaria e di università.

Altro elemento di flessibilità è l'esistenza di un'area obbligatoria e di un'area facoltativa, fatto nuovo per la scuola secondaria superiore: il rapporto fra queste due aree presenta delle criticità, da analizzare attentamente, ma nel complesso questa novità deve essere valutata positivamente.

Altri due punti mi paiono fondamentali: il primo è l'introduzione, per la prima volta nel nostro sistema scolastico, dell'idea di una valutazione periodica e sistematica dei risultati conseguiti dalle scuole fatta dall'esterno, cioè da un sistema nazionale di valutazione. Questa novità è a mio avviso di importanza primaria per un sistema scolastico come il nostro che è ancora largamente autoreferenziale. Questa valutazione esterna può, da un lato, indurre l'autovalutazione d'istituto, e dall'altro orientare le scelte delle famiglie e degli utenti in generale.

Il secondo elemento, connesso al primo, è costituito dalla reintroduzione (finalmente!) della valutazione anche dei comportamenti degli studenti accanto a quella del loro livello di istruzione.

Il fatto che con lo Statuto degli Studenti sia stata in pratica eliminata la valutazione del comportamento degli allievi ha costituito, a mio avviso, una scelta molto grave e incompatibile con qualsiasi sistema formativo, che è davvero tale se si preoccupa, appunto, non solo del livello d'istruzione raggiunto dagli allievi ma anche del loro modo di comportarsi, della capacità di rapportarsi in termini

civili e corretti nella scuola con compagni e docenti e, successivamente, con le persone che incontreranno nella società. Del resto, la scelta operata con lo Statuto degli Studenti ha avuto effetti pesanti nelle scuole, con il diffondersi di comportamenti scorretti e con il peggioramento delle relazioni tra le varie componenti scolastiche.

Nella proposta Bertagna vi sono anche alcuni elementi non positivi: il principale fra questi mi sembra la riduzione da 5 a 4 anni della durata della secondaria superiore che, fra l'altro, comporta una sensibile riduzione delle ore complessive di insegnamento. È vero, professor Bertagna, che sommando le ore facoltative con quelle obbligatorie si arriva quasi allo stesso numero delle ore obbligatorie che vi sono adesso, però lei consentirà con me che non è possibile, nel fare i conteggi, porre sullo stesso piano le ore facoltative e quelle obbligatorie.

A mio avviso, questa netta riduzione delle ore obbligatorie va rivista, o mantenendo l'attuale durata quinquennale della secondaria superiore con il contestuale anticipo a 5 anni dell'ingresso in prima elementare (mi pare che oggi ci siano le condizioni socio-economiche per farlo, almeno nella maggior parte delle aree del Paese) oppure aumentando il numero dei giorni di lezione che si fanno ogni anno.

### *Condizioni di fattibilità*

Su questo punto, che ritengo fondamentale, mi rivolgo direttamente al Ministro. Quasi tutte le riforme scolastiche tentate in passato sono sostanzialmente fallite perché non è stata posta sufficiente attenzione da parte degli organi politici e di tutti coloro che dovevano realizzare tali riforme alle condizioni di fattibilità delle riforme stesse, con il risultato che progetti anche positivi sono rimasti, di fatto, sulla carta perché il contesto in cui si inserivano non era stato analizzato a sufficienza.

Provo a indicare alcune delle condizioni di fattibilità (didattiche e gestionali/organizzative) interne al sistema scolastico, lasciando agli organi politici l'analisi di quelle esterne, che sono appunto politiche.

La prima condizione consiste nel garantire che in tutte le scuole sia effettivamente svolto il «tempo scuola» previsto dai calendari scolastici nazionali e regionali. I vari Ministri succedutisi nel tempo hanno fatto monitoraggi su tutto ma, significativamente, non su questo elemento di importanza fondamentale (a proposito, colgo l'occasione per invitare l'attuale Ministro a fare finalmente e seriamente questa verifica): sul «tempo scuola» effettivo esiste, per quel che ne so, soltanto una ricerca (peraltro dichiaratamente ottimistica) fatta da un'associazione di consumatori dalla quale risulta che i giorni di lezione effettivamente svolti sono, mediamente, inferiori all'80% di quelli previsti, e che nel Sud tale media è addirittura del 60%.

Mi chiedo se un Paese civile possa tollerare questo! Come si può parlare di qualità del servizio scolastico se prima non si riesce a garantirne la quantità? Ribadisco che questo è un punto fondamentale: se non lo si affronta e non lo si risolve non si va da nessuna parte, e anche quello schema di ore obbligatorie e facoltative delineato dal professor Bertagna rimane, di fatto, sulla carta.

Seconda condizione: la ridefinizione dei curricula. Nel momento in cui le ore obbligatorie vengono ridotte i curricula scolastici devono essere rivisti, eliminando per quanto riguarda i contenuti sia le ripetizioni nel tempo all'interno del-

l'iter di ciascuna disciplina, sia le sovrapposizioni tra discipline affini; occorre cioè una razionalizzazione dei curricula e il loro puntuale raccordo con gli studi postsecondari.

Poi ci sono le condizioni strutturali e gestionali/organizzative. La scuola per poter funzionare in modo adeguato deve diventare una struttura gestita con criteri di efficacia e di efficienza. Oggi non è affatto così. A questo proposito bisogna contrastare decisamente un altro luogo comune (o mistificazione), che pone come questione fondamentale la contrapposizione fra «scuola-azienda» e «scuola-scuola». In realtà, l'antinomia vera per il nostro sistema scolastico non è fra modelli aziendalistici (che peraltro nessuno propone) e indefiniti modelli «scolastici puri», ma fra una scuola che funziona e una scuola che non funziona. Chi utilizza strumentalmente l'etichetta di «scuola-azienda» vuole piuttosto evitare l'adozione effettiva dei criteri di efficacia e di efficienza perché preferisce che continui a esistere una scuola che non verifica né il modo in cui gestisce le proprie risorse umane, finanziarie e patrimoniali né i propri obiettivi e la misura in cui li raggiunge: questa è la verità.

Occorre quindi modificare profondamente l'organizzazione della scuola, mirando in primo luogo a una nuova gestione del personale, basata sull'etica della responsabilità e sul criterio del merito: ognuno deve rispondere di quello che fa (anche perché non opera per se stesso ma per un servizio pubblico) e deve essere premiato o no in base al modo in cui lo fa, cioè in base alla qualità del suo lavoro (come peraltro prevede anche la nostra Costituzione).

Terza condizione: le scuole devono avere un'autonomia vera. A tutt'oggi non è stata realizzata per le scuole un'autonomia vera, che significa per ciascun istituto:

- poter acquisire in modo autonomo e finalizzato le risorse umane, finanziarie e patrimoniali (oltre al finanziamento assicurato da Stato ed Enti territoriali) ritenute necessarie: oggi tali risorse vengono ancora assegnate dall'esterno, spesso in misura inadeguata e sempre con vincoli molto stretti di destinazione e di utilizzo;
- poter gestire autonomamente tutte le risorse acquisite secondo criteri interni di efficacia e di efficienza, con i soli vincoli esterni del rispetto delle norme di legge e della verifica dei risultati; oggi invece la gestione delle risorse (soprattutto quella del personale) è ancora molto condizionata da fattori e soggetti esterni che incidono negativamente sulla possibilità di un loro utilizzo razionale ed efficace.

Mi premeva richiamare direttamente l'attenzione del Ministro su questi punti.

ELENA UGOLINI

Dirigente scolastico del Liceo Linguistico Paritario  
Marcello Malpighi di Bologna

Mi colpisce lo slogan di questa giornata: «Punto a capo: una scuola per crescere». Quando si dice «Punto a capo» significa che prima c'è qualcosa, che si continua un discorso. Questa premessa è importante, perché il vero cambiamento può partire solo da quello che c'è.

Attualmente, a livello di scuole superiori, esistono circa 440 indirizzi sperimentali. All'interno della nostra scuola, ad esempio, abbiamo già da più di 10 anni tre sperimentazioni: il liceo linguistico a indirizzo di comunicazione europea, il liceo economico europeo e il liceo scientifico a indirizzo di ricerca. Sono indirizzi nati dalla collaborazione con il mondo universitario e quello delle imprese, per rispondere alle esigenze formative dei nostri studenti. La nostra storia è solo una piccola prova di quello che è accaduto in questi anni all'interno della scuola italiana: non si è aspettata una riforma dall'alto ma ci si è mossi, mettendo a frutto l'esperienza di insegnanti, dirigenti, famiglie, professionisti e docenti universitari, per pensare e realizzare dei percorsi che avessero un senso per la crescita umana, culturale e professionale dei ragazzi.

Per valorizzare e non disperdere in mille rivoli questa ricchezza, mi sembra importante la proposta di creare per i licei un quadro organico di riferimento a livello nazionale con l'individuazione di 8 indirizzi che consentano alle singole scuole di costruire dei propri percorsi particolari. È giusto che lo Stato fissi la cornice generale stabilendo il nucleo fondamentale dei piani di studio, lasciando libere le scuole di formulare e realizzare la propria proposta formativa. Il volto della scuola, infatti, è costituito dagli insegnanti che ogni giorno la costruiscono insieme agli studenti.

È molto significativo che nel documento del gruppo di lavoro sia ritornato il termine «contenuti» e sia ricomparsa, in tutta la sua importanza, la figura del docente.

Le discipline hanno un valore formativo di per sé, non possono semplicemente essere finalizzate al fatto che un ragazzo «impari a fare delle cose» e acquisisca «delle competenze».

Perché l'educazione non sia ridotta ad «addestramento» è fondamentale la figura di un insegnante «maestro» che conosca la propria disciplina, desideri comunicarla ai ragazzi appassionandoli a quello che ha scoperto e lavori insieme ai propri colleghi per questo. Le parole libertà e responsabilità nell'insegnamento non possono mai essere disgiunte.

All'interno della proposta ci sono due punti fondamentali che possono realmente segnare una svolta nel nostro sistema scolastico: «il trascinarsi verso l'alto» della scuola media e il potenziamento della formazione professionale.

Per quanto riguarda il primo aspetto, credo possa rispondere in parte a uno dei grossi mali del nostro sistema formativo: il 70% dei nostri studenti all'università non riesce a laurearsi e tra quelli che riescono a farlo solo il 20% finisce in tempo. Probabilmente la qualità del percorso formativo precedente (medie e superiori) vincola la possibilità di successo all'università. L'acquisizione di alcune conoscenze in ambito linguistico e logico-matematico e il possesso di un metodo di studio adeguato sono sicuramente legati ai famosi «anni di mezzo» che corrispondono alle scuole medie. In questo senso mi sembra esagerata l'enfasi posta sulla proposta di riduzione di un anno del liceo. Il vero problema è che cosa si fa negli anni delle medie e come si impostano fin dall'inizio gli studi liceali.

Per quanto riguarda il secondo aspetto si è parlato della volontà di costruire un canale di formazione di serie A e un canale di formazione di serie B. La realtà è che attualmente il 30% dei ragazzi in Italia esce dalla scuola senza un diploma e senza un titolo di qualifica professionale ed è urgente potenziare, migliorare

re la formazione professionale. Due punti critici da vedere: il collegamento tra la quinta elementare e la prima media e il meccanismo di valutazione biennale degli studenti.

EMILIO BROGI

Docente del Liceo Scientifico Francesco Cecioni di Livorno

Riguardo alla proposta-documento Bertagna, il mio intervento si limiterà a due punti che secondo me meritano un'ulteriore riflessione: il biennio di collegamento (il terzo biennio tra la quinta elementare e la prima media) e la riduzione da 5 a 4 anni dei licei.

Questo biennio di passaggio, come ha precisato il professor Bertagna nell'intervista pubblicata ieri dal «Corriere della Sera», costituirebbe un incremento della connessione tra le elementari e le medie. Se il tema della continuità tra scuola elementare e scuola media data ormai qualche decennio ed è ritenuto un traguardo da raggiungere, mi sembra, dalla lettura del documento, che al momento di attuare questa connessione potrebbero sorgere alcuni problemi. Infatti si prevedono degli spostamenti dei coordinatori della quinta verso il consiglio di classe della prima media e viceversa.

La soluzione proposta avrebbe facile attuazione in istituti comprensivi, ma diventerebbe molto più complessa da gestire nella realtà attuale della scuola italiana. Oltretutto questo sistema dovrebbe prevedere che i ragazzi di una classe quinta sceglieressero di proseguire la prima media in una classe dello stesso istituto, altrimenti diventerebbe impossibile per il loro docente della scuola elementare seguirli nelle diverse prime medie dei vari istituti.

Si consideri anche che, se si scegliesse di andare verso una generalizzazione degli istituti comprensivi, di fatto si limiterebbe il diritto di scelta delle famiglie in quanto i ragazzi sarebbero costretti a proseguire nella scuola media dell'istituto comprensivo. Dal mio punto di vista è necessaria un'attenzione maggiore al problema, poiché temo che l'introduzione di questo passaggio potrebbe riportarci a una sorta di scuola primaria unica come già previsto dalla L. 300.

Un altro punto che mi sta particolarmente a cuore, in quanto insegnante di liceo, è il ritorno della scuola media superiore a un ruolo qualitativamente più elevato; il Paese ne ha veramente bisogno. Ho letto con molta attenzione la parte del documento che riguarda i licei, e sono d'accordo sugli obiettivi che si vogliono raggiungere.

Mi sembra però che la riduzione da 5 a 4 anni di questo periodo, determinata dall'esigenza di concludere il percorso di studi entro il 18° anno, sia in contrasto con quanto si dice nell'introduzione. Considerando anche il fatto che in altri Paesi europei gli studi superiori si concludono a 19 anni, mi chiedo se questo limite di 18 anni sia realmente irrinunciabile. Mi domando se non sarebbe opportuno, visto che gli scopi che si propone il documento su questa formazione sono a mio avviso molto validi, distribuire i suddetti obiettivi all'interno di un percorso di studi di 5 anni in modo da recuperare veramente una scuola di alto valore.



Il mio vuole essere un invito alla riflessione che è stato condiviso anche da altri relatori; mi ha fatto piacere sentire anche dal professor Bertagna che il problema dei 4-5 anni di liceo è una questione che merita ulteriori approfondimenti.

## AGNELLO SCURA

Dirigente scolastico dell'IPSIA Ettore Maiorana di Bari

Nello schema di riforma della scuola, le attività cosiddette di «orientamento» sono rese funzionali e sistematiche a un progetto complesso che vede l'istituzione scolastica centro di interessi territoriali compositi.

Allo stato attuale l'organizzazione dell'orientamento è resa in direzione di alunni frequentanti l'ultimo anno della scuola media – rende esplicita la evidenziazione di un punto di crisi del sistema delle relazioni tra istituzioni scolastiche diverse.

In questi ultimi anni, tra le scuole secondarie superiori si è sviluppata una concorrenza divenuta per certi versi esasperata: tutti a raccontare il meglio del proprio istituto, sugli indirizzi e sugli sbocchi positivi nel mercato del lavoro, con pochi mezzi, risorse e strategie di marketing molto improvvisate: risultati non sempre apprezzabili e non sempre positivi.

In particolare questa strategia orientata più alla ricerca dell'adesione che all'orientamento felicemente inteso rappresenta attualmente un punto di crisi per la struttura scolastica – per l'istruzione professionale in particolare – per l'improvvisazione, l'assenza di strategie vere e di raccordo con la scuola media e l'assoluta episodicità delle stesse iniziative di orientamento.

La decisione di definire stabilmente sul versante dell'orientamento strategie complesse e permanenti sul territorio per attuare una nuova politica della condivisione dei percorsi di studio è un'esigenza rimarcata in questo dispositivo di riforma.

Nuove tecniche e permanenti azioni di sistema di collegamento con la scuola media e il territorio rappresentano le ragioni essenziali per attrezzare ed esplicitare una valida strategia per le opzioni e i percorsi scolastici della scuola secondaria superiore, organicamente correlata alle esigenze vere del mondo della produzione, delle nuove professioni e dell'autoimprenditorialità.

In questo divenire le spinte motivanti i fenomeni della dispersione scolastica – che nell'istruzione professionale ha indici ancora molto alti e derivanti da cause socio-ambientali strutturalmente connesse – sono destinate a indebolirsi, soprattutto se poste in relazione e all'interno di una logica della organizzazione scolastica sapientemente registrata sul versante dell'orientamento, della educazione, della cultura e della formazione proiettata – come è indicato in questo schema di riforma – in contesti di permanente occasione di confronto con il territorio circostante.

Nella riforma, il numero delle ore di lezione per gli istituti professionali sarà di 990 annue ossia 30 ore settimanali per 33 settimane anziché 40 ore settimanali.

Ciò indurrà a rinforzare, a riarticolare, a riorientare percorsi e strategie didattiche fortemente correlate con il mercato del lavoro e delle professioni.

Sarà possibile, con energie e culture rinnovate, strutturare connessioni vere con il tessuto dell'impresa, disseminata sul territorio, in settori che rappresentano la chiave di volta dell'economia e dello sviluppo locale.

Si potranno determinare sistemi di relazioni complesse con il mondo dell'imprenditorialità e superare anacronistici luoghi comuni: il mondo della scuola finalmente è portatore di innovazione, di strategie complesse di relazioni, di didattiche articolate e aderenti anche alle esigenze primarie del mondo del lavoro, di nuove funzioni, organizzazione, e responsabilità.

Alla struttura imprenditoriale, alle istituzioni cui fanno riferimento le stesse imprese, spetterà raccogliere questa sfida e introdurre strumenti di gestione affidabili, propulsioni articolate e capacità di nuove relazioni tra mondo del lavoro e scuola.

In riferimento alle 300 ore che gli istituti mettono a disposizione dell'utenza, sono possibili partecipazioni più ampie di soggetti e istituzioni scolastiche diverse, dislocate ora in maniera difforme sul territorio e collocate in contesti attenti alle nuove prassi della evoluzione dei mercati e delle professioni correlate a percorsi culturali e formativi fortemente condivisi.

Si stabiliranno intese e collaborazioni in cui sarà possibile la negoziazione formativa con i docenti: si contribuirà innegabilmente a dimensionare, a ispessire, a dotare di valore aggiunto la strategia delle intese con il mondo del lavoro e delle professioni, su obiettivi formativi specifici e chiari.

Strategie didattiche e formative innovate che consentiranno conoscenze e abilità rinnovate e, competenze degli alunni, certificate dalle istituzioni scolastiche e dal mondo del lavoro.

Nuova dimensione dell'educazione alla cultura della professione: significa un grado di partecipazione diverso della famiglia, responsabilizzata nella condivisione dei percorsi e sino al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Uno standard di nuove relazioni – tra scuola e famiglia – che si deve risperimentare con formule e organizzazione in grado di raccogliere meglio la continua evoluzione degli orientamenti derivanti dalle mutazioni dei contesti sociali e ambientali.

In questa complessità le istituzioni scolastiche avranno la possibilità di guidare processi di permanente sintonia di intenti tra soggetti diversi, sperimentare nuove elaborazioni e strategie progettuali all'interno di percorsi differenziati e correlati con le potenzialità di sviluppo socio-economico-ambientale del territorio.

La diffusione della piccola e media impresa ha subito nel corso di questi ultimi anni profonde trasformazioni organizzative.

Il mercato del lavoro ha subito radicali mutazioni. Per tutti i settori della produzione e dei servizi la ragione essenziale di crescita è correlata a esigenze determinate dal mercato delle opportunità in continua evoluzione.

L'innovazione tecnologica, i meccanismi della New Economy, la spinta alla ricerca di mercati sempre più consistenti, la collocazione sui mercati internazionali, il consolidamento della politica orientata alla soddisfazione dell'utente hanno introdotto delle variabili nuove nel sistema delle economie territoriali.

La scuola in questo scenario diviene centro di interesse strategico di elaborazione progettuale, di coordinamento delle azioni di sistema.

Le azioni di sistema che si intendono attuare e contenute nel progetto di riforma, coinvolgendo soggetti differenziati, presenti sul territorio, a partire dalla famiglia, possono contribuire a far decollare in ogni territorio e fra territori diversi strategie di politica dell'organizzazione della società e delle condizioni socio-ambientali al passo con l'innovazione e la modernizzazione.

GIUSEPPE RUSSI

Dirigente scolastico dell'Istituto di Istruzione Superiore

A. Minuziano di San Severo, Foggia

Il mio intervento è finalizzato a prospettare una lettura dell'ipotesi di riforma Bertagna, curvandola sotto il profilo pedagogico-didattico, sottolineando nello stesso tempo alcuni aspetti di natura culturale, disciplinare e didattica.

Dal documento Bertagna emerge con forza l'idea di una scuola unitaria e di una paideia integrale, quindi non più scuole «diverse», ma scuole «equivalenti» sul piano culturale, istituzionale e formativo, sia pure con caratterizzazioni e connotazioni curriculari diversamente calibrate in funzione del successo formativo e dell'equivalenza dei risultati.

I percorsi di istruzione e formazione vengono considerati essenziali, qualificanti, strutturali, perché puntano sia alla valorizzazione del tempo scuola che a garantire acquisizioni certe di conoscenze, competenze e capacità, attraverso il recupero della dignità e specificità delle discipline e degli indirizzi e alla capitalizzazione degli apprendimenti significativi all'interno di un sistema di valutazione ciclico e continuo. Inoltre, il riscatto culturale della formazione professionale rappresenta il riconoscimento della pari dignità di tutti i percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione.

Ciò ovviamente rafforza la percezione della identità e specificità dei diversi curricula e quindi la richiesta di competenze aggiornate e professionalità certe, ancorate a una definita deontologia.

In questo contesto, il tempo scuola «certo» e un valido sistema di verifiche e valutazioni, correttamente ancorate sia alla specificità epistemologica dei saperi che alla maturazione delle componenti della personalità e dello sviluppo degli alunni in funzione del successo formativo, costituiscono elementi altrettanto importanti, soprattutto alla luce del regolamento dell'autonomia didattica e organizzativa.

Sarà proprio la valorizzazione di tali elementi che favorirà una nuova cultura dell'orientamento, che faciliterà sia il continuo aggiustamento dei percorsi personalizzati di apprendimento, sia una corretta permeabilità tra il canale dell'istruzione e quello della formazione, sia un'interazione scuola-formazione-mondo del lavoro. Ciò favorirà anche una riduzione dell'abbandono e della mortalità scolastica.

Altro aspetto che caratterizza, a mio avviso, la proposta Bertagna è l'esigenza della identità e specificità dei diversi curricula, anche al fine di attenuare la corsa alla proliferazione delle tante educazioni «parziali», di ridurre la diffusione di sperimentazioni fatte di bricolage didatticistico e di scoraggiare forme di pseudoprogettazione di stampo iperattivistico. Ciò chiaramente postula il passaggio definitivo da una scuola delle conoscenze a una delle competenze, da una scuola della certificazione o so-

vracertificazione omologante a una scuola delle competenze certificate sulla base di dichiarate, riconosciute, identificate e accertate prestazioni e performance.

Altro aspetto che ritengo connoti la proposta Bertagna, anche se non in maniera esplicita, è il recupero della sacralità e dignità degli studi. Per fare ciò, ritengo sia urgente, oltre al coinvolgimento delle famiglie e delle istituzioni, il recupero della responsabilità del discente e della professionalità del docente, attraverso l'identificazione di regole, principi e valori condivisi, ma soprattutto rispettati, eliminando, se necessario, ogni espressione di pseudolibertà, di pseudoformazione, di inganno culturale. Occorre che ciascuno si assuma le proprie responsabilità, cancellando definitivamente tutte quelle scelte che, di fatto, declassano il sistema educativo di istruzione e formazione.

La proposta Bertagna contiene anche alcuni punti sensibili e di criticità.

Penso, per esempio, al rischio di depotenziamento di alcune discipline o aree, alla difficoltà di sistematizzazione dei saperi generali e specifici, se si riduce a 4 anni il ciclo secondario superiore. Ritengo non del tutto condivisibile l'articolazione del tempo scuola e l'istituzione dei LARSA come attività opzionali, mentre potrebbero i LARSA costituire segmenti formativi alternativi e integrativi, ma obbligatori, per valorizzare flessibilità e individualizzazione.

Proporrei, per questo, di portare a 4 + 1 gli anni della scuola secondaria superiore, sia per il sistema dell'istruzione che della formazione, in modo da disporre di un anno per l'approfondimento e la sistematizzazione delle conoscenze e competenze caratterizzanti le specificità dei curricula, anche in vista delle scelte successive. Sarebbe altresì opportuno anticipare l'età dell'inizio dell'obbligo, al fine di conseguire il diploma a 18 anni.

È questa un'occasione da non perdere per parlare a più voci della nostra scuola, ma deve essere soprattutto l'occasione in cui i protagonisti della scuola devono confrontarsi, responsabilmente e civilmente, per significare al governo e alle istituzioni di volere una scuola nuova, moderna, di qualità, autonoma, una scuola capace di cancellare definitivamente le inefficienze e le insufficienze, ma soprattutto quanto di superficiale e arbitrario c'è nella concezione della cultura e dei saperi formativi.

Ritengo che la proposta Bertagna sia una proposta di base, valida, sulla quale può prendere avvio la costruzione di una scuola pedagogicamente, culturalmente ed eticamente fondata, una scuola in grado di coniugare bisogni umani, sociali e culturali, una scuola che consenta ai giovani di essere protagonisti e competitivi nel complesso e articolato contesto nazionale e internazionale.

**LUIGI BOBBA**

Presidente delle ACLI

Ringrazio il Ministro per l'invito. Vorrei toccare un solo aspetto, quello che mi sembra più importante, essendomi stato chiesto un contributo proprio sul tema della formazione professionale. Se c'è un elemento fortemente innovativo nel disegno presentato dal professor Bertagna, è questo tentativo di disegnare una filiera organica della formazione insieme a quella dell'istruzione. È sicuramente un disegno ambi-

zioso che comporta dei rischi, l'affrontare questi rischi con la dovuta prudenza credo sia la via maestra per conseguire risultati apprezzabili.

Un disegno che vede l'istituzione di un secondo canale, quello della formazione, autonomo con pari dignità, parallelo a quello dell'istruzione. Un canale con diversi gradi: la qualifica, il diploma di formazione secondaria, il diploma professionale superiore.

Dunque un disegno di integrazione tra l'attuale realtà dell'istruzione professionale gestita dallo Stato e la formazione professionale finora gestita secondo le competenze costituzionali attribuite alle Regioni.

Come far sì che questo progetto ambizioso possa conseguire un risultato? Il primo punto è che questo disegno in qualche modo sia supportato da una filosofia ossia quella del superamento della nozione di obbligo scolastico in favore di un diritto-dovere di formazione per almeno 12 anni complessivi. Certamente il concetto di obbligo scolastico ha svolto un ruolo storicamente importante, ma oggi, in una società globalizzata e della conoscenza, sicuramente il tema del diritto-dovere di formazione, della formazione come un diritto civile e sociale, mi sembra la frontiera per evitare un'autoreferenzialità della concezione della scuola.

Ormai tutti i docenti sanno che si apprende a scuola, ma anche in molti altri ambienti della vita sociale e lavorativa; la scuola ha forse la possibilità di integrare questa molteplicità di apprendimenti.

La seconda condizione perché questo disegno si realizzi è che ci sia effettivamente una cooperazione tra le istituzioni. Le parole del Ministro e quelle del presidente della Regione Ghigo ci incoraggiano: questo progetto non si realizzerà se le Regioni faranno da sole o se il Ministero vorrà fare da solo.

Bisogna inoltre evitare, anche nella presentazione e nel linguaggio, una rigida demarcazione tra questi due canali che sono sì distinti, originali e con un'autonoma identità, ma che devono essere presentati come offerta formativa di insieme, perché esiste un immaginario mentale che va superato se vogliamo che effettivamente la formazione e l'istruzione siano considerate di pari dignità, di pari livello, e non ci sia in qualche modo soggiacente una concezione che dice: «chi è bravo va da una parte e chi non è bravo va dall'altra».

Il compito della scuola è quello di far emergere i talenti che ciascuno ha e con questi talenti favorire un apprendimento per la vita.

Il terzo elemento che vorrei mettere in rilievo è il ruolo dell'orientamento. Se vogliamo che ci sia un continuo passaggio da un canale all'altro e non una rigida determinazione delle scelte, l'orientamento diventa una funzione chiave. Se viene a mancare il ruolo dell'orientamento la possibilità di passaggio dall'istruzione alla formazione rimane un'affermazione retorica. Quando si ha una pluralità così ampia di scelte – si parla di 700 indirizzi sperimentali – è chiaro che si rischia di non avere poi la capacità e i criteri con cui scegliere e promuovere la libertà di scelta.

Un quarto elemento importante è il pluralismo degli attori dell'offerta formativa. Questo pluralismo è molto marcato nel sistema regionale mentre lo è meno nella dimensione statale. Questo pluralismo contiene una ricchezza di metodologie, di storia, di identità, di proposta educativa e formativa che non va assolutamente disperso, marginalizzato o reso incapace di concorrere a questo disegno. Anche qui bisogna fare un'operazione prudente e graduale se non vogliamo perdere una risorsa importante presente nel nostro Paese che esprime la scuola della società civile.

Concludo dicendo che forse ci potremmo ispirare, in questo lavoro di cambiamento graduale e paziente, a un proverbio cinese citato in un recentissimo memorandum dell'Unione Europea sull'apprendimento permanente, cioè sull'apprendimento per la vita, che dice: «se vuoi far programmi per un anno semina del grano, se vuoi invece far programmi per 10 anni pianta degli alberi, se vuoi fare dei programmi per la vita forma ed educa le persone». Con questo spirito proviamo ad affrontare questo disegno ambizioso e rischioso insieme.

DARIO NICOLI

Esperto di formazione e orientamento

Dopo una lettura approfondita della proposta del Gruppo di lavoro e l'ascolto degli interventi presso questi Stati Generali, mi sembra che la novità, l'asse centrale di tutto l'impianto sia rappresentato dalla pari dignità tra il percorso dell'istruzione e il percorso della formazione. Ciò che in gergo viene definito con l'espressione «doppio canale aperto».

La proposta mira infatti a elevare la qualità degli apprendimenti e assicurare l'equità dell'offerta in relazione a una differenziazione crescente dei bisogni dei destinatari. Ciò tramite:

- percorsi di istruzione e di formazione di pari dignità;
- integrazione tra informale, non formale e formale;
- flessibilità delle strutture, dei piani di studio, dei rapporti con l'extrascuola familiare, sociale, culturale e professionale e dell'esercizio della libertà e della responsabilità di tutti gli attori coinvolti.

Il sistema educativo di istruzione e di formazione presenta le seguenti principali novità:

- diritto-dovere per tutti all'istruzione e/o alla formazione per 12 anni;
- scelta del percorso di studi a 14 anni, alla fine della terza media;
- istruzione e formazione come canali di eguale valore e con opportunità permanenti di passaggio dall'uno all'altro;
- accesso all'università per tutti, anche per chi ha scelto la formazione secondaria in alternanza scuola/lavoro, attraverso eventuali «moduli di riallineamento» dei percorsi di studio precedenti.

Considero estremamente importante affermare il valore culturale del lavoro e la possibilità di fare leva su di esso per un progetto educativo e formativo dei giovani e degli adulti. Ciò significa disegnare un canale di formazione distinto da quello scolastico e universitario, dotato di pari dignità, in grado di offrire un percorso tendenzialmente completo dalla conclusione della scuola di base fino ai livelli di formazione superiore.

Tale impostazione appare peraltro già acquisita in diversi Paesi europei ed extraeuropei citati spesso come modelli in tema di comparazione dei sistemi formativi.

Il nuovo sistema di formazione risulta necessario come risposta ai diritti formativi dei cittadini e – di conseguenza – delle comunità e delle organizzazioni. È bene che la persona sia dotata di competenze professionali adeguate al suo inserimento nel mondo del lavoro, ma ciò si pone in un quadro culturale più ampio dove hanno rilievo anche la formazione della personalità e la formazione sociale.

È apprezzabile poi la creazione del percorso di alternanza formativa in collaborazione con le imprese al fine di assicurare ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro. Questa tipologia di intervento può qualificare da un lato la formazione fino ai 18 anni, superando le incertezze e le difficoltà riscontrate nel caso degli apprendisti, e nel contempo può costituire l'avvio di un canale formativo rivolto a giovani e adulti in attività di lavoro, al fine di assicurare effettivamente a essi la possibilità di esercitare i propri diritti formativi.

Ciò richiede una qualificazione del sistema di orientamento; esso nel nuovo sistema formativo svolge una funzione portante per consentire alla persona di essere soggetto attivo nella costruzione e realizzazione del proprio progetto personale/professionale.

Esso comprende l'insieme dei servizi che interessano le persone nelle varie fasi di transizione. Queste si collocano lungo tutto il percorso di vita della persona e coinvolgono i momenti dell'istruzione/formazione, del lavoro e dell'acquiescenza lavorativa.

Da qui la necessità di un intervento che miri alla qualificazione del sistema che deve saper integrare le attività di informazione, formazione e consulenza con i dispositivi di bilancio (personale e di competenze) e di *placement*; rivolgersi ad adolescenti, giovani e adulti, e infine operare nella forma dei servizi integrati in rete (network orientativo).

È necessario dare vita a una vera e propria campagna di sensibilizzazione che affermi il principio del valore culturale ed educativo del lavoro e della formazione professionale. Esiste una miniera di «talenti del lavoro» che vanno valorizzati e posti in grado di acquisire una cultura più elevata e nel contempo una maggiore capacità di trasformazione della realtà. Va quindi prestata adeguata attenzione alla «strategia culturale» in questa materia, attraverso il coinvolgimento delle università, dei media, degli organismi culturali, ma anche tramite una vera e propria campagna di sensibilizzazione e promozione del doppio canale presso le famiglie, gli adolescenti e i giovani.

ADRIANO DE MAIO

Rettore del Politecnico di Milano

Un grazie particolare per avermi invitato, in quanto, come è stato accennato prima, una buona parte dei problemi legati alla formazione universitaria si affrontano prima dell'ingresso all'università, dove i ragazzi e le ragazze arrivano in buona parte già formati.

L'università può intervenire essenzialmente sui contenuti, ma la formazione vera è già data prima. Per spiegarmi meglio mi riferirò all'esperienza personale: provengo

dal liceo classico, dove ai miei tempi il programma di matematica e di fisica era molto ridotto; ho comunque scelto di seguire il corso di laurea in ingegneria. All'università sono riusciti a insegnarmi la matematica in un tempo breve, perché i miei insegnanti, dalle elementari al liceo, mi avevano insegnato il metodo molto bene.

Questo semplice ricordo esemplifica il fatto che l'università può ottimamente intervenire sui contenuti mentre su altre questioni, in particolare sull'approccio critico, sul saper studiare, sulle capacità di analisi e di sintesi, la preparazione in gran parte è già avvenuta. I ragazzi e le ragazze a 18 o 19 anni arrivano all'università già formati, per cui se sono ben formati il compito è relativamente semplice, se invece sono malformati o deformati, risulta quasi impossibile rimediare. Da qui l'interesse dell'università a conoscere, capire e, se possibile, intervenire, su quanto avviene nella scuola.

Questo interesse può essere sintetizzato in tre questioni:

- il metodo;
- i principi;
- gli aspetti operativi.

a) Per quanto riguarda il *metodo*: è molto importante che la discussione veda una larga partecipazione sia di tutti coloro che vivono all'interno della scuola, che si vuole riformare, sia di coloro i quali ricevono i «prodotti finali». Possiamo dire che sono due i «clienti» principali: il mondo del lavoro, in tutte le sue forme, per coloro che scelgono di lavorare; gli istituti di alta formazione, e in particolare le università, per coloro che scelgono di proseguire gli studi.

È allora molto importante che le università siano ascoltate come «clienti privilegiati» interessati al progetto di riforma. Ho quindi trovato estremamente positivo che si sia superata l'autoreferenzialità della scuola aprendo il dibattito a interlocutori diversi. Mi sono sempre stupito che una buona parte dei documenti, che in precedenza sono stati elaborati sulla riforma, siano, per i non addetti ai lavori, pressoché incomprensibili. Ho avuto l'avventura di ricevere alcune bozze di questi documenti e, pur ritenendo di avere una buona istruzione e di non essere completamente sciocco, ho avuto qualche difficoltà a comprenderli e non sono convinto d'esservi riuscito, stretto fra un linguaggio «politico» e uno «docimologico». Se quindi una persona come me incontra difficoltà a comprendere e se gli estensori sono, come sono, persone colte, scusate la brutalità, i casi sono due: o le idee non sono chiare o, volutamente, si vuole mascherarle. Se le idee sono chiare e se si vuole farle capire, per ottenere un consenso meditato e non già basato su un pregiudizio ideologico, la formulazione deve essere chiara e comprensibile da tutte le persone di media istruzione e di media cultura.

Un problema, che veniva accennato prima e che mi trova assolutamente d'accordo e su cui, a mio avviso, c'è ancora da lavorare, dal punto di vista del metodo, è rappresentato dalla necessità di condurre un'analisi di fattibilità. Le riforme in Italia non sono mai state verificate in termini di fattibilità, peraltro nessuna riforma, non solo quella relativa alla scuola. Sarebbe opportuno introdurre anche questa innovazione, che è innovazione culturale, e che come tale sarebbe estremamente significativo che partisse proprio dal mondo della scuola. Verificare quindi la fattibi-



lità e procedere anche gradualmente, prevedendo quello che si può fare realmente. In effetti la realtà è più forte di quanto si possa auspicare o progettare in astratto e alla fine vince sempre. Se alcune cose non si possono fare non vengono fatte anche se sono scritte. Non considerare il problema della fattibilità rischia di rallentare anche ciò che è possibile.

Un'altra questione, estremamente importante, è la definizione chiara degli obiettivi. Molti obiettivi sono già definiti, ma ritengo utile approfondire ulteriormente questo aspetto. Chiarezza degli obiettivi e loro misurabilità: quasi sempre viene fatta una valutazione *ex ante*, ma bisogna accettare il fatto che qualunque cosa si faccia è comunque soggetta a errore. È molto facile che sia non soltanto perfettibile ma fortemente migliorabile. È quindi importante disporre di uno strumento che possa misurare i risultati ottenuti rispetto agli obiettivi per poter intervenire rapidamente e correggere eventuali errori, piuttosto che perdere centinaia di ore per discutere, a priori, senza avere poi gli elementi di valutazione *ex post*. Accettiamo quindi di poter fare qualche cosa che è migliorabile, a patto che si abbiano gli strumenti per poter verificare cosa si è ottenuto e intervenire per introdurre correttivi e modifiche.

Un altro elemento, in termini di metodo, una volta definiti gli obiettivi, è chiedersi che cosa l'università si attende dalla scuola. Posso affermarlo in maniera molto chiara: l'università si attende che la scuola dia ai ragazzi la capacità e il metodo di studio, che verifichiamo essere sempre più scarsi. Il metodo di studio si può verificare soltanto se si approfondisce il contenuto: per verificare se uno ha appreso un metodo è necessario andare fino in fondo, fino all'ultima virgola. Non si può parlare di metodo preparandosi solo sul metodo.

Secondo elemento è la capacità critica. Capacità critica vuol dire adottare, per esempio, criteri scientifici che non sono limitati alle matematiche, alle fisiche o alle scienze, ma che valgono per tutto. Avere quindi un approccio scientifico che significa fra l'altro stimolare la curiosità di conoscere e approfondire. La curiosità appunto che manca ai ragazzi. Curiosità intellettuale, intesa quindi come capacità di vedere e scoprire i legami che esistono nella realtà complessa.

b) Sui *principi*, voglio indicare solo alcuni elementi che mi hanno colpito positivamente e alcuni punti su cui, a mio avviso, varrebbe la pena riflettere ulteriormente.

Mi ha colpito positivamente il fatto che si siano messi in evidenza due aspetti dimenticati da tempo: la valutazione e la responsabilizzazione. Sono due fattori importantissimi, e costituiscono gran parte della cultura di fondo alla quale facevo riferimento quando usavo l'affermazione secondo cui i giovani all'università «arrivano formati». Attualmente il principio di responsabilizzazione si è appannato e confuso: non può riguardare peraltro solo la scuola, ma anche la famiglia. Per dirlo con una battuta, quando prendevo a scuola un voto non bello avevo paura di dirlo a casa, perché mi arrivava la punizione anche da casa oltre che dalla scuola; adesso se uno prende un brutto voto il papà o la mamma si precipitano a scuola a chiedere come mai è stato trattato male il proprio bambino o la propria bambina. È un problema generale, peraltro: potrei ricordare, a mo' di esempio il recente annullamento da parte del TAR di una bocciatura con due 5 e due 4 perché le motivazioni erano insufficienti.

La responsabilizzazione, che ritrovo nella proposta, è un elemento importantissimo, così come importantissima è la differenziazione nella preparazione. Perché, a mio avviso, l'obbligo di frequentare un certo numero di anni, che dovrebbe essere ulteriormente innalzato, non deve necessariamente significare omogeneità di studi. Ben diverso è dire che si deve studiare per un certo numero di anni, dal dire che tutti devono seguire lo stesso percorso. Probabilmente questo è stato l'errore che ha portato, negli ultimi anni, a risultati inadeguati.

Ritengo più utile una riflessione ulteriore su tre punti: la valutazione, la protezione dei talenti, l'attenzione ai docenti.

Per quanto riguarda la valutazione, è necessario accentuare sempre un sistema che enfatizzi la valutazione in ingresso e non in uscita. Chi valuta è chi riceve: quando valuto i miei studenti, metà della valutazione la do a me stesso. Vorrei che fossero i colleghi che ricevono gli studenti che ho preparato a giudicarli, perché così giudicano anche me. Preferire e privilegiare la valutazione in ingresso e non in uscita quindi, anche per correggere e superare l'autoreferenzialità.

Da sempre, nella mia università e fuori, sottolineo la necessità di proteggere i talenti. Noi abbiamo una scuola che ha protetto i più deboli, ed è giusto, ma il compito della formazione è anche proteggere i talenti, cioè chi ha più capacità e più volontà. Su questo occorrerebbe fermarsi a riflettere.

Un ultimo elemento è rappresentato dall'attenzione ai docenti lungo tutto il processo di reclutamento, di valutazione e di carriera. Se il salario d'ingresso non è molto differente tra un docente e un laureato che si inserisce in industria, la differenza interviene subito dopo: nella scuola non c'è carriera, non c'è valutazione, non c'è sviluppo. Se uno desidera far carriera, essere valutato, sviluppare il suo percorso professionale, perché si reputa bravo, tende a non scegliere un sistema che non dà valutazione, non dà carriera, non dà stimoli.

c) Sulle *modalità* attuative delle riforme non ho il tempo di intervenire. In questo sono facilitato dal fatto che in larga misura sono dello stesso avviso del preside Straniero. Aggiungo soltanto che, a mio avviso, in tutto il processo formativo c'è bisogno di un tempo anche di assestamento. Il numero di ore giornaliero di lezione non è aumentato ma, lo stiamo verificando in università, non si può dare un'istruzione «liofilizzata». Occorre un tempo di consolidamento e di metabolizzazione. Anche se volessimo considerare di aumentare il numero di ore, ben diversa è la metabolizzazione che si ha su 4 anni da quella che si ha su 5 anni. Questa è una considerazione che non ho sentito fare e che, viceversa, sarebbe opportuno approfondire.

Un ultimo elemento, forse banale ma significativo. Mia moglie insegna latino e greco al liceo da molti anni: ieri era impegnata in un consiglio di classe dove si discuteva di saperi, saperi minimi, tabelle dei saperi minimi, di differenza tra saperi e abilità.

I professori imparano a valutare dopo un certo numero di anni, ma sanno valutare molto meglio di quanto dettato da alcune regole, molto spesso fumose, sempre astratte.

Miglioriamo quindi tutto il processo di valutazione, degli alunni, dei professori, ma non rendiamo burocratica la scuola. La burocrazia è l'opposto della formazione critica, della curiosità, del gusto del sapere, della voglia di cambiare, di continuare a migliorare e migliorarsi.

ANNALI **2001**  
XLVII ANNO DI PUBBLICAZIONE  
DELL'ISTRUZIONE N° 3/4  
**3/4 Testimonianze**

## *Le* ASSOCIAZIONI

ANTONINO MARRO

CISEM

Mi trovo a intervenire in questa sede quale componente di un gruppo di ricerca del CISEM, sull'innovazione e la sperimentazione educativa che in questo ultimo anno ha esplorato con grande attenzione le diverse possibilità di riforma in rapporto anche ai sistemi scolastici europei.

Il testo della Commissione Bertagna presenta, a nostro avviso, parecchi elementi positivi e innovativi che, data la brevità del tempo a disposizione, mi limiterò solo ad accennare.

- L'attenzione rivolta all'anello più debole della scuola italiana, la scuola media inferiore, sottolineando l'importanza del raccordo tra un ordine e l'altro e prospettando diverse soluzioni. Appare comunque più convincente la soluzione ipotizzata in prospettiva.
- L'importanza della valutazione del comportamento dello studente e l'affermazione dell'impossibilità di distinguere la valutazione del profitto da quella del comportamento in nome dell'inseparabilità tra logica ed etica.
- L'alternanza scuola/lavoro, con la possibilità di continui rientri reciproci; particolarmente apprezzata è la scelta lasciata allo studente e alla famiglia di costruire il proprio percorso formativo in alternanza.
- Positiva appare pure l'istituzione di 8 diversi indirizzi liceali, tutti fondati su una robusta struttura culturale di base, capace di rispondere alle sfide europee e di recuperare e dare dignità alle più significative esperienze realizzate da tante scuole negli ultimi 20 anni. E non dispiacerebbe neppure ipotizzare la presenza di indirizzi liceali e tecnici di tipo congruente in una stessa istituzione, per offrire più ampie possibilità di orientamento e riorientamento.
- La riduzione del numero di ore di lezioni curriculari che hanno in questi anni appesantito fortemente alcuni percorsi di studio, spesso per esigenze non pe-

dagogico-didattiche, portando in molti istituti superiori l'orario curricolare fino a 36 ore settimanali.

- Buona l'offerta formativa aggiuntiva di 300 ore, purché venga predeterminata una quota obbligatoria annuale per ogni alunno al fine di disincentivare il possibile disimpegno.

Elementi che invece appaiono poco convincenti o poco chiari sono i seguenti.

- Mentre si apprezza l'obbligatorietà del recupero dei debiti fino a determinare, in caso di recidiva, la non promozione, appaiono invece poco chiare le modalità che peraltro potrebbero stimolare più la furbizia che l'impegno da parte degli studenti.
- Il riconoscimento del credito relativo al percorso prescolare appare più una petizione di principio che una reale possibilità, sia perché troppo protratto nel tempo, sia perché riservato esclusivamente alla fascia più debole dell'utenza.
- Non convince l'assoluta esclusione della scolarizzazione prima dei sei anni attuata in diversi Paesi europei perché fortemente limitativa della libertà di scelta dei genitori, peraltro molto esaltata nel resto del documento. Mentre da una parte lo Stato non dovrebbe obbligare all'iscrizione alla scuola elementare prima dei sei anni, potrebbe permetterla dall'altra a quei genitori che ritenessero tale scelta coerente con il livello di maturazione del proprio figlio. Uno scaglionamento semestrale o quadrimestrale in un primo anno di sperimentazione potrebbe evitare un eventuale primo ingorgo dovuto a domanda eccessiva.
- Sentiremmo l'esigenza di una forte riqualificazione culturale della scuola media inferiore per garantire solide competenze di base, tali da rendere più fruttuoso il cammino successivo.
- Passando alla scuola superiore, suscita forti perplessità in molti di noi (io faccio parte di quel gruppo di presidi di Milano che non è d'accordo sui 4 anni) questo accorciamento con conseguente grossa destrutturazione dell'attuale sistema scolastico. Altri colleghi hanno sottolineato il problema sotto l'aspetto pedagogico-didattico, io vorrei sottolineare alcune questioni concrete di tipo organizzativo.
- L'«onda anomala». La commissione Bertagna non risolve il problema ma lo sposta al termine della scuola superiore, dal momento che l'onda anomala è una conseguenza dell'accorciamento del percorso degli studi da 13 a 12 anni di scolarità. L'anomalia si potrebbe ovviare, invece, trasladando in basso la scolarità di 13 anni. E non va sottovalutato neppure l'effetto della soprannumerarietà dei docenti che ne scaturirebbe, tenendo ben presente la massiccia immissione in ruolo effettuata negli ultimi tempi.
- La variabilità dei contratti di lavoro per quanto riguarda le 300 ore. Noi sappiamo già oggi quanto sia difficile la gestione della contrattazione all'interno delle scuole e questo non farebbe altro che aggravare la situazione. La scuola italiana, in questo momento ha bisogno di certezze. Bisogna far presto perché i problemi sono grossi e numerosi.

FABRIZIO POLACCO

Associazione PRISMA

Non ho preparato degli appunti per un discorso, quindi parlerò, per così dire, a ruota libera. Ho soltanto portato con me un piccolo oggetto che poi vi mostrerò, perché mi sembra significativo e simbolico di quanto sto per dire.

Credo che il lavoro fatto dalla Commissione Bertagna sia sostanzialmente un ottimo lavoro.

Vorrei solo ricordarvi in quale situazione cupa si trovava la scuola italiana qualche anno fa, dopo che un decreto ministeriale, quello del '96 sui programmi di storia, aveva sancito che i nostri ragazzi dovessero conoscere poco o nulla delle radici della nostra storia, della nostra cultura, delle nostre civiltà, e parlo volontariamente di «civiltà» al plurale. E i fatti di questi giorni, dall'11 settembre in poi, riportano la nostra attenzione a quanto invece sia importante avere consapevolezza della vicenda dell' *intero* cammino dell'umanità.

Alcuni anni fa sembrava addirittura che fosse segnata la sorte delle nostre scuole superiori, e non mi riferisco solo ai licei. Infatti la riforma Berlinguer-De Mauro prevedeva solo nominalmente un quinquennio superiore. In realtà essa prefigurava un primo biennio dell'obbligo sostanzialmente comune, o almeno con materie comuni, il quale avrebbe creato nei fatti una «quarta e quinta media» di cui francamente nessuno sente il bisogno. Perciò mi stupisco del fatto che siano pervenute delle critiche al «quadriennio» liceale ipotizzato dal professor Bertagna proprio da parte di chi sosteneva, o appoggiava, il «triennio» liceale.

Invece il merito principale di questo nuovo progetto di riforma è stato quello di aver detto chiaramente che i vari canali superiori, sia dell'istruzione che della formazione, devono essere autonomi, coerenti al loro interno, e strutturati in modo omogeneo; cioè nettamente separati, con programmi distinti anche per le cosiddette «materie comuni», fin dal loro primo anno. Mi sembra che questa architettura si richiami a un principio che forse talvolta dimentichiamo: c'è una libertà di scelta che penso un ragazzo debba avere a partire dai 14 anni, una libertà di scegliere, di provare a scegliere un percorso educativo chiaro, un canale distinto: o istruzione o formazione.

Ma qual è l'oggetto che ho portato con me per ricordarmi quello che volevo dire? È una moneta da un euro, la moneta che già abbiamo nelle nostre tasche in attesa che entri in circolazione tra pochi giorni. È la moneta *italiana* da un euro, quella che rappresenta l'Italia all'estero. Cosa vi è raffigurato? È l'uomo vitruviano disegnato da Leonardo Da Vinci, il simbolo dell'Umanesimo. Leonardo era un genio, e certo la scuola non forma geni: i geni nascono; ma sicuramente la scuola deve essere strutturata in modo da permettere e da facilitare la crescita dei geni, ognuno nel suo campo. Ognuno anche nel suo piccolo, umile campo, può essere un genio. L'Italia non è un Paese qualsiasi, l'Italia è un Paese che ha dato al mondo molte cose: e l'Umanesimo rappresentato da Leonardo con questo disegno è sicuramente una delle cose migliori che l'Italia abbia dato al mondo. Per questo mi hanno particolarmente coinvolto e commosso, poco fa, i ragazzi del liceo classico di Foligno quando hanno rappresentato il coro dell'*Antigone*, che inneggia alla grandezza e alla fragilità dell'uomo, in modo così vivo ed efficace.

Leonardo è un modello per noi: era un artista, ma era anche uno scienziato; era un pensatore ma era anche un tecnico. Io vorrei (e mi auspico) che da questa riforma tutti i canali dell'istruzione superiore uscissero rafforzati nella loro individualità e coerenza interna, senza confusioni né sovrapposizioni.

C'è un'altra libertà però da tener presente, oltre a quella della possibilità di scegliere dei canali chiari e coerenti di istruzione e di formazione.

C'è anche la libertà, o ci dovrebbe essere la libertà, di poter scegliere tra un percorso quadriennale o un percorso quinquennale. Secondo me il problema del quinquennio liceale o del quadriennio liceale si risolve modulando diversamente le uscite a seconda degli indirizzi. Sappiamo tutti che è così, sappiamo tutti che è vero, sappiamo tutti che chi sceglie un canale professionale deve avere la possibilità anche di uscire un poco prima, se vuole; mentre chi sceglie un canale liceale che è tipicamente preuniversitario deve avere il tempo di acquisire quella preparazione che attualmente anche il liceo quinquennale stenta a dare.

Io non vedo il rischio di creare un canale di serie B e un canale di serie A soltanto perché si differenzia la durata di questi canali; e non solo perché canali di pari dignità non necessariamente devono avere identica durata, visto che non è solo l'identico che ha dignità ma anche il diverso, ma soprattutto perché, volendo (a volte mi sembra che la proposta Bertagna sia talmente valida che molto spesso contiene degli spunti e degli elementi di cui ho l'impressione che nemmeno gli stessi estensori si rendono conto), esiste la possibilità di inserire questo quinto anno di riallineamento.

E allora perché non selezionare dei canali che siano istituzionalmente quinquennali (i licei) e lasciarne altri quadriennali, ma con la possibilità – attraverso il canale di riallineamento – di proseguire gli studi per un altro anno, e quindi di accedere poi a qualunque tipo di istruzione universitaria o comunque della formazione superiore?

Non vorrei che una proposta coraggiosa, che sancisce questo diritto alla libertà di scelta del percorso, si bloccasse ora di fronte a questo apparente dilemma, e non arrivasse ad ammettere che invece ci deve essere anche una libertà di scegliere tra un canale professionale quadriennale e uno liceale quinquennale.

Vengo adesso all'ultima parte di quello che volevo dirvi. Esistono sì delle libertà, ma esiste anche la *memoria* della libertà. La libertà è qualcosa che si dimentica, e allora io vorrei che dalla nuova riforma uscisse un segnale chiaro in questo senso: tutti gli alunni di tutti gli indirizzi di tutti i canali dovrebbero ricevere in modo chiaro, in dosi massicce se possibile, una preparazione di tipo storico che ci ricordi nell'arco di tre millenni quante libertà abbiamo conquistato, quante volte le abbiamo perdute, quante volte le abbiamo dovute riconquistare perché ce le eravamo dimenticate. Io vorrei che tutti gli indirizzi innanzitutto non fossero troppo specialistici, cioè che ci fosse, per esempio, una solida base umanistica negli studi scientifici o tecnici, e che ci fosse anche una base scientifica negli istituti classici: ma questo mi pare che il professor Bertagna lo abbia chiarito al di fuori di ogni equivoco.

Però credo che nella nostra storia ci siano stati dei momenti in cui la consapevolezza del patrimonio di libertà (parlo di democrazia, di diritto, di libertà religiosa, di pensiero razionale) che ci viene da un passato molto lontano (e non solo dal Novecento che si voleva mitizzare e mettere su un piedistallo) sia stata perduta. Ebbene questo patrimonio dovrebbe essere tutelato soprattutto attraverso la scuola. Quin-

di una modesta proposta che faccio in questo settore specifico è quella di rafforzare l'insegnamento della storia su un percorso che sarebbe quinquennale laddove si istituiranno percorsi quinquennali, e su un percorso comunque forte laddove gli indirizzi quinquennali non siano previsti.

Un'ultima cosa: non lasciamo che questo patrimonio straordinario, che è unico per l'Italia, appartenga soltanto a coloro che seguono un indirizzo liceale, facciamo sì che ci siano dei percorsi (la parola «moduli» non mi piace, ne abbiamo la nausea) istituzionalizzati, anche brevi, ma presenti in tutti gli indirizzi, attraverso i quali i nostri ragazzi sappiano, indipendentemente dalla loro etnia, indipendentemente dalla loro cultura e religione (perché non saremmo più un popolo monoetnico, monoculturale o che appartiene a una sola religione) che abbiamo questa base comune, questa base comune di memoria che non è legata a un'etnia, o a una religione o una cultura, ma deve diventare patrimonio di tutte le giovani generazioni.

GIUSEPPE MERONI

DIESSE

Questo breve intervento intende evidenziare, dal punto di vista degli insegnanti che rappresento attraverso l'associazione professionale DIESSE (Didattica e innovazione scolastica), quali sono i punti di forza del progetto Bertagna e quali i punti che, prospettivamente, vorremmo che fossero sviluppati.

Riprendo innanzitutto dagli interventi che mi hanno preceduto l'insistenza sul «disagio professionale» che ci ha provocato il sentirsi oggetto di sperimentazioni varie, condotte in nome di una pedagogia già confezionata, modularizzata, tecnicizzata, nella quale sembrava non si lasciasse adito a nessun tipo di sviluppo educativo.

Finora nella scuola gli insegnanti sono stati un momento passivo, terminale di una pedagogia centralistica elaborata altrove, con modelli di attuazione che ci chiamavano a essere meri esecutori.

Mi sembra oggi che la presentazione dell'insegnante proposta nel rapporto Bertagna faccia piazza pulita una volta per tutte delle figure dualistiche che da una parte vedono l'insegnante disciplinarista, del tutto legato al programma, dall'altra l'insegnante didatticista, legato alle tecniche e ai progetti.

La relazione Bertagna parla invece del docente come di un soggetto che sa cosa insegna, che sa perché insegna e come insegna. In altri termini chiama in causa «l'orizzonte di senso» da attribuire all'educazione, all'atto educativo, che perciò ha ben presenti condizioni e fattori dell'apprendimento.

Questa riconduzione a unità della figura dell'insegnante risponde a condizioni e situazioni reali: quando un genitore viene da me, insegnante, e mi chiede «come va» il proprio figlio, non vuole semplicemente sapere una valutazione numerica, di mere «competenze»; vuole capire qualcosa che emerge oltre il misurabile, qualcosa che concerne la persona del figlio nella realtà, qualcosa che concerne «i segni», il significato che l'insegnante attribuisce a quella persona particolare.

Questo, che è il dato fondamentale di ogni insegnamento, non è traducibile in termini semplicemente tecnici o didattici.



Certo questo dato fondamentale non si insegna facilmente in un corso di aggiornamento, certo la passione per l'insegnamento e la comunicazione non si possono insegnare, ma possono essere favorite.

A documentazione di questo aspetto che concerne la persona, riporto il dato statistico che emerge in una recentissima indagine fra gli studenti, dalla quale emerge che più della metà del campione intervistato denuncia come fattore fondamentale di disagio l'assenza di comunicazione con gli insegnanti, con gli adulti. E forse è bene che gli adulti non trasferiscano la risposta a questo disagio su strumenti o tecniche che evitino il problema.

L'apprezzamento della sintesi che la relazione Bertagna fa della figura insegnante, in termini di prospettiva, si declina praticamente: questo «orizzonte di senso» non può essere un generico richiamo deontologico. Questo «orizzonte di senso» è un dato pratico, e intendo per pratico quel sapere che una riflessione critica e sistematica di un'esperienza, ossia l'unica cultura possibile che non sia meramente libresca, che si acquisisce sul campo, in quei luoghi che non sono strettamente deputati alla fornitura di un orizzonte teorico, ossia delle università, così come sono descritte dalla relazione.

Sono i luoghi delle scuole, sono i luoghi delle associazioni professionali, i luoghi delle sperimentazioni, i luoghi tipici degli insegnanti.

La valorizzazione di questi luoghi, da dove l'insegnante appunto trae l'«orizzonte di senso» che conferisce unità e direzione al proprio lavoro, è qualche cosa di così basilare che deve trovare un corrispettivo dentro il quadro della nuova riforma della scuola. In assenza della valorizzazione di queste formazioni spontanee, associazionistiche di uno sviluppo della professione, l'insegnante sarà sempre una figura determinata da un lato dal contrattualismo sindacale, omnicomprensivo e invadente, dall'altra dalle disposizioni ministeriali, o, secondo le regole da attuarsi della devolution, da altre disposizioni, sempre centrali, o meglio eccentriche rispetto agli insegnanti stessi.

Così si avrebbe che, come sempre, viene a mancare il soggetto della professione, ossia l'insegnante.

L'insegnante così delineato non è una «funzione» del comparto scuola; l'insegnante esercita una professione, che matura entro ambiti ben definiti, matura con il tempo, con il sapere pratico, con la socializzazione dei processi.

Essere insegnante non nasce da un individualistico apprendere una disciplina o una tecnica: questo può andar bene come formazione iniziale.

Infatti apprezziamo nella proposta l'idea di una formazione iniziale per tutti gli insegnanti di pari peso, dalle materne alle superiori con gli opportuni distinguo.

Apprezziamo gli sviluppi di carriera legati alle competenze e alle acquisizioni sul campo dei meriti professionali: insistiamo sull'introduzione del fattore «esperienza», dei luoghi di maturazione professionale, che non possono essere solo le università.

Alla questione della formazione iniziale si lega la questione dei concorsi: basta con i concorsi!

E se possibile basta anche con una contrattazione che non tenga presente la professione stessa dell'insegnare, che è particolare, che è diversa da altre figure presenti nella scuola: così come per i dirigenti, se si dà vita a una nuova figura insegnante, si deve dar vita a una contrattazione separata per la professione docente.

Solo una nota, che sottoscrive tutto quanto è stato già favorevolmente espresso circa la vera innovazione della riconsiderazione e rivalutazione della formazione professionale: occorre veramente un mutamento di mentalità circa la «graduatoria» nell'istruzione che non valorizza la diversità ma continua a considerare di serie B ciò che non è liceale.

Infine alcune note.

La questione dei 4 o 5 anni nelle scuole superiori che tanto dibattito suscita, come è ben noto a chi fa scuola, non può ridursi a quanto tempo, quante ore, mesi, anni occorrono per un certo percorso ma a cosa ci mettiamo dentro, cosa si vuol insegnare. È questione di qualità e intensità piuttosto che di scansione temporale, altrimenti il problema pare proprio irrisolvibile nel suo aspetto di «coperta troppo corta» da tirare verso l'alto o verso il basso.

La questione dell'educazione fisica, o di quegli insegnamenti che sembrano non far parte del curriculum obbligatorio, ha sollevato molte proteste e incomprensioni: come è stato accennato, anche qui la questione è risolvibile mediante la flessibilità da consegnare alle scuole nella determinazione dei curricula.

In conclusione il giudizio sulla riforma è positivo perché essa apre una prospettiva completamente assente nei progetti precedenti, prospettiva di valorizzazione della professione insegnante e di nuove e più complete opportunità per la formazione dei giovani.

DOMENICO CHIESA

CIDI

Da oltre 30 anni il CIDI, con le altre associazioni storiche degli insegnanti (recentemente ricevute dal Presidente della Repubblica), contribuisce alla costruzione e diffusione delle innovazioni, alla loro trasformazione in quotidiano fare scuola.

Abbiamo sempre guardato all'interesse generale della scuola, che è quello dei ragazzi che apprendono e che, attraverso la scuola, mettono le basi del proprio futuro di cittadini.

Questo è il motivo della nostra presenza anche in questa sede e il senso del nostro contributo.

Una prima osservazione sul metodo di lavoro adottato dalla Commissione coordinata dal professor Bertagna.

La proposta oggi in discussione non ci pare essere il risultato di un confronto e di un'elaborazione tra i diversi orientamenti culturali e ideali, significativi del mondo della scuola e della società.

Ripensare ai possibili sviluppi del sistema di istruzione, cui è affidato il compito di educare le future generazioni, è un pensare impegnativo che non può essere delegato a poche persone, ma richiede la più ampia partecipazione, sia nella fase propositiva sia nella fase attuativa, anzitutto della scuola.

Il coinvolgimento ampio e responsabile non è un inutile lusso, ma condizione indispensabile per raggiungere un progetto all'altezza della complessità dei problemi.

Alcune osservazioni nel merito della proposta, a partire da tre considerazioni:

1. Cresce il bisogno di scuola: la cultura è una risorsa indispensabile per il singolo e la società.
2. La scuola deve diventare sempre più un fattore attivo nel rimuovere i condizionamenti sociali (art. 3 della Costituzione).
3. Il raggiungimento di questi obiettivi è possibile se ci sarà una riforma profonda del sistema di istruzione che ne migliori la qualità e l'efficacia per tutti.

L'insieme delle soluzioni proposte nel rapporto della Commissione non sembra però corrispondere a queste esigenze.

Considerando il tempo a disposizione mi fermerò su tre questioni che riteniamo fondamentali.

1. Paradossalmente nel progetto culturale della scuola dai 3 ai 14 anni, si rileva un ritardo (fino alla quarta elementare) nel valorizzare le potenzialità dei bambini e delle bambine e, nel contempo, un «precocismo» (già dalla quinta elementare) nell'approccio specialistico e troppo rigido alle discipline.

La funzione propria del biennio unitario della scuola superiore viene anticipata negli ultimi due anni della media facendo saltare tappe di apprendimento fondamentali per il naturale sviluppo del processo di secondarizzazione.

Difficilmente un'accelerazione di tale tipo si può attuare senza una forma di separazione dei percorsi già a partire dagli ultimi due anni della scuola media, stravolgendo così la natura stessa dell'orientamento.

2. L'alternativa rigida tra istruzione liceale e formazione professionale non corrisponde alle esigenze formative dei ragazzi di 14 anni.

A questa età il consolidamento culturale non è pienamente realizzato: l'esperienza conoscitiva viene interrotta, saltando anche qui tappe formative, in nome di precoci e ipotetiche «vocazioni» al lavoro.

La stessa riduzione/semplificazione a due soli contenitori (licei e formazione professionale), sostanzialmente separati, non corrisponde né alla complessità dei bisogni formativi e degli interessi culturali dei giovani, né alla pluralità dei profili professionali richiesti.

La polarizzazione attorno a due principi educativi («conoscere e teorizzare» da un lato, «produrre, operare e costruire» dall'altro) è l'espressione di una visione del sapere ormai superata.

Viene a mancare ogni possibilità di integrazione tra sistema dell'istruzione e sistema della formazione professionale, invece realizzabile a una età adeguata, riconoscendo a ciascuno la propria specificità formativa.

3. La necessità di superare l'eccessivo accumulo di materie e contenuti non trova un'adeguata risposta nella soluzione proposta dalla Commissione, che prevede una giustapposizione di diversi percorsi di apprendimento (o sottosistemi), non integrabili né riconducibili a una unitaria offerta formativa.

Il percorso obbligatorio previsto è insufficiente a garantire lo sviluppo di strumenti culturali adeguati; il percorso facoltativo proposto non è in grado di com-

pletare tale sviluppo in quanto casuale, frammentato e inconsistente nella sua valenza formativa.

Ne risulta un progetto culturale debole e discriminante: infatti la configurazione del percorso facoltativo come risposta a domanda individuale ripropone una vecchia gerarchia tra discipline (e quindi tra insegnanti), che non trova riscontro nella scuola, e sminuisce il valore formativo dell'apprendere insieme.

Riteniamo che la scuola non debba farsi carico di tutti i problemi legati al processo educativo, né che la scuola sia l'unico luogo in cui i giovani apprendono.

Siamo tuttavia convinti che la scuola debba rimanere centrale nel processo di istruzione in quanto è l'unico luogo intenzionalmente deputato a garantire il diritto di tutti alla cultura.

Altri aspetti del rapporto meriterebbero di essere approfonditi: l'indebolimento delle peculiarità formative che la scuola dell'infanzia ha assunto in questi anni, la non considerazione delle esperienze costruite e consolidate in tanti anni dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria superiore, le caratteristiche della valutazione e dell'orientamento (il cosiddetto «portfolio»), lo stravolgimento dell'attuale assetto degli organici, i problemi che sorgono nel rendere quadriennale il percorso della secondaria, le caratteristiche delle verifiche nazionali, un'identità professionale dei docenti troppo debole...

Per questi motivi valutiamo negativamente la proposta della Commissione e riteniamo di dover chiedere che siano garantite effettive condizioni di coinvolgimento nel processo di elaborazione perché sia costruito un progetto di scuola all'altezza delle attese del Paese, adeguato allo sviluppo della convivenza democratica; convinti che non vi possa essere democrazia senza donne e uomini che possiedano gli strumenti e la consapevolezza necessari per farla vivere e crescere.

LUCIANO CORRADINI

UCIIM

Il ministro Moratti è stata applaudita due volte a scena aperta nel suo intervento di stamane. La prima volta quando, citando Sturzo, ha detto che la scuola avrebbe consegnato i suoi diplomi non in nome della Repubblica ma in nome della sua autorità. Questa in realtà non è una svalutazione della Repubblica. È la Repubblica che riconosce i diritti dell'uomo come singolo e nelle formazioni sociali in cui questo svolge la sua personalità. E per realizzare gli obiettivi generali dell'ordinamento istituisce scuole per tutti gli ordini e gradi.

È dunque la Repubblica che conferisce o riconosce autorità alla scuola, in quanto questa concorre al raggiungimento delle finalità dell'ordinamento. Ciò vale per le scuole statali e non statali, che possono esistere prima della Repubblica e indipendentemente dall'azione diretta di organismi statali. «Istituisce scuole» vuol dire che le fa essere come scuole e non sottrae loro ciò che è proprio della loro natura. Opportunamente la L. 3/2001 ha costituzionalizzato l'autonomia delle singole scuole. È una corretta attuazione del principio di sussidiarietà, che però qui non vale in assoluto, nel senso che l'istituzione delle scuole statali si possa fare solo dove non esistono scuole non statali.

Questo per dire che la Repubblica non scompare, ma interviene a legittimare e a istituire scuole, non per debolezza o per volontà di monopolio, ma perché riconosce autorevolezza alla persona e alle formazioni sociali: a esse la Repubblica riconosce diritti inviolabili e richiede doveri inderogabili. È chiaro che una scuola di questo tipo, istituita dalla Repubblica o da essa riconosciuta, dev'essere una comunità capace di vivere in modo educativo la sua missione, giustificata da un ordinamento i cui principi scaturiscono dalla tragica esperienza della guerra, dal disastro dei campi di concentramento e dalla Resistenza.

L'insegnante non si trova quindi privo di committenza, non è dipendente dall'ultima circolare o direttiva o legge, ma radica la sua ragion d'essere e di operare nella Costituzione, che è stata scritta e votata per assicurare un futuro democratico al popolo italiano. Quando dice all'art. 3, come ha ricordato prima il collega Domenico Chiesa, che rimuove gli ostacoli, bisogna aggiungere che questi ostacoli «limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e la partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese».

Queste espressioni sono le più pedagogiche della Costituzione, perché indicano i fini personali e sociali da perseguirsi da parte degli organi della Repubblica e dei soggetti che operano in quanto riconosciuti concorrenti ad attuare i fini dell'ordinamento.

È per mettere la scuola in grado di attuare queste finalità generali che si sono affaticati tutti i Parlamenti e i Governi della Repubblica, da Gonella a Gui, dalla Falcucci a Berlinguer. Tutti coloro che hanno tentato di ridisegnare l'intero sistema scolastico hanno fallito. Una massima rabbinica dice che chi fa una legge deve avere il consenso di almeno il 50% di chi la deve applicare. Ciò vale in particolare per la scuola, anche se finora non si è riusciti a risolvere un puzzle, le cui tessere sono in mano a diversi giocatori e sono per di più di forma variabile, a seconda della percezione di chi le seleziona e di chi le valuta.

A dire la verità, quando si è intervenuti sulle strutture di base e cioè su una sola parte del sistema, qualche risultato lo si è ottenuto, tanto è vero che la materna, l'elementare e la media sono state costruite e riformate più volte. Le vere difficoltà s'incontravano nella media superiore, che confina con l'università, con la formazione professionale e col mondo del lavoro.

Rinforzato il quadro politico col sistema maggioritario, l'Ulivo tentò di riprendere il filo del discorso, con l'autonomia scolastica e con una riforma chiamata prudentemente «riordino dei cicli scolastici». Di fatto Berlinguer ha provato anche a disfare quella parte del puzzle che riguarda la scuola di base, per ricostruire l'intero, ma con la limitazione della secondaria a 18 anni.

Siamo rimasti stupiti, ma alla fine sperammo che riuscisse a concludere l'annosa vicenda. Lui parlava di mosaico, ma alla fine fece un grande affresco, con lo schema 7 + 5, che il Parlamento consolidò nella L. 30. Sono però mancate le condizioni che rendessero possibile la sua attuazione. Il ministro Moratti in Parlamento ha affidato al Gruppo di lavoro presieduto dal professor Bertagna il compito di «mettere a fuoco una serie di alternative per eventuali integrazioni o correzioni delle scelte adottate dalla L. 30».

Nella sua relazione finale in realtà il gruppo Bertagna non ha presentato alternative, ma un altro affresco di ampio respiro, entrando anche in molti particolari. Par-

ticolari che, dal punto di vista di chi fa il mio mestiere di pedagogo appaiono pregevoli, per il coraggio civile, per l'impegno, per la cura con cui si è tentato di mettere insieme gli aspetti strutturali con quelli ordinamentali, quelli culturali con quelli metodologici. Bisogna anche dire però che questa cura dei particolari probabilmente ha nuociuto al testo da un punto di vista politico, perché qualcuno ha trovato dei motivi di disagio e di dissenso su singole questioni particolari e su questa base non si è dato pensiero della logica di sistema che giustifica e in qualche modo bilancia i pregi e i limiti delle singole scelte.

Ora succede che questi Stati Generali vedano una parte di cittadini italiani che stanno qui dentro e una parte molto più grande che sta fuori. Quelli che stanno dentro non hanno alcuna intenzione di mandare messaggi rassicuranti per dire che tutti i problemi sono già risolti. Lei signora Ministro è stata applaudita anche quando ha detto che non ha ricette da proporre. È curioso questo applauso. Se la scuola è malata occorre trovare qualche ricetta per guarirla.

Probabilmente la proposta fatta non è ancora dotata delle caratteristiche di una ricetta di pronto impiego. È invece una mappa di concetti, di argomenti, di schemi operativi che vanno presi in considerazione per quello che propongono e per quello che sacrificano, con attenzione a verificare la coerenza e la praticabilità delle alternative disponibili. Evidentemente questo problema non può essere affrontato solo in termini quantitativi, un anno di meno alle superiori o alle medie o alle elementari; c'è anche un punto di vista che riguarda la qualità e l'intensità di scuola che s'intende attivare con la proposta complessiva, che va presa in considerazione anche in rapporto ai tempi e ai modi dell'inizio dell'innovazione.

Sulle questioni più tipicamente amministrative circa l'avvio della macchina, il rapporto non si esprime: non era questo il suo compito. Ha parlato invece diffusamente della formazione degli insegnanti in sede universitaria, che è tema d'interesse rilevante, su cui mi limito a qualche accenno. Le considerazioni e le proposte del Gruppo sono sufficientemente delineate per consentire qualche ulteriore approfondimento e una decisione istituzionale che non dovrebbe troppo tardare, per dare qualche certezza a un mondo universitario che vive da anni nella precarietà e nell'incertezza istituzionale. Il Ministro, essendo titolare dei due dicasteri unificati, può fare un concerto con se stessa e promuovere uno o più decreti per regolare questa materia.

Il problema ora è quello di sapere che cosa succederà dopo questa giornata, preziosissima per diffondere la conoscenza e per promuovere un primo dibattito sul documento. Tra le valutazioni che abbiamo sentito qui, la più severa mi sembra quella di Domenico Chiesa del CIDI. L'UCIIM non condivide questa severità, come del resto ha anticipato rispondendo ai nove punti del questionario Bertagna.

Abbiamo già scritto che nel documento ci sono delle prospettive di grande interesse, non solo perché si è salvata la scuola media dal settennio anchilosante, ma perché si è cercato di tener conto dell'intero sistema, fornendo un quadro pedagogicamente fondato, anche se alcune scelte e alcuni silenzi possono suscitare qualche interrogativo.

È la prima volta che si trovano prospettati insieme i problemi della scuola, dalla materna all'università e alla formazione. E qui devo dire che c'è stato un fraintendimento. Si è scritto che si deve scegliere l'indirizzo scolastico a 12 anni e che dopo i

14 anni i ragazzi lasciano la scuola per andare in una specie di inferno addestrativo, di serie B, che sarebbe la formazione professionale. Tutto ciò è infondato. Va ricordato non solo l'obbligo formativo a 18 anni, ma anche il fatto che la maggior parte dei ragazzi s'iscriverà come oggi negli istituti tecnici e professionali, comunque questi si vogliano chiamare e anche quando saranno di competenza delle Regioni, come previsto dalla L. 3/2001. Va anche ricordato che i centri di formazione professionale, oggi fuori dal sistema educativo, vi entrerebbero, nel filone professionale.

Si tratta allora di far percepire che non s'intende sconvolgere il quadro delle certezze che bene o male si sono conquistate, pur fra le molte carenze del sistema vigente, ma si vuole fissare un quadro generale più organico e pensato, ma, speriamo, dotato di ragionevole flessibilità, tale da avviare lo sviluppo del «sistema educativo d'istruzione e formazione», come si esprime la legge, su binari più solidi di quelli che sono ora davanti a noi.

Alcune difficoltà incontrate da Berlinguer sono proprio il frutto del sovraccarico d'innovazione e delle incongruenze che si percepivano in un disegno che ha peccato probabilmente d'illuminismo. Molti si sono spaventati non solo per la valutazione insoddisfacente prevista dal concorsone, ma per le contraddizioni e le astrattezze di un processo che non teneva conto delle acquisizioni e delle competenze effettivamente esercitate, in nome di qualcosa che era ancora tutto sulla carta.

Ebbene bisogna che tra i pilastri assolutamente condivisibili enunciati questa mattina dal Ministro e la struttura ordinamentale e operativa che ne discenderà vi sia coerenza, ma non solo di tipo deduttivo. Bisogna partire anche dalla realtà, e non solo dai principi, se no c'è il rischio che la relazione fra principi e comportamenti si spezzi. Non si tratta di chiedere troppo poco, né troppo, ma di lavorare il più possibile con gli insegnanti e con i dirigenti reali, e non solo immaginati.

LUCIIM, pur avendo dato anche in questi ultimi anni diversi contributi alla soluzione del problema, che tuttavia non sono stati ritenuti risolutivi, è disponibile a fare la sua parte, perché alcune delle ambivalenze che ci sono nel testo possano trovare un superamento prima in sede tecnico-professionale e poi in sede politica.

ANGELA NAVA MAMBRETTI

Coordinamento genitori democratici

Sappiamo che il mondo è cambiato. Ci dicono che dopo l'11 settembre nulla sarà come prima, e sappiamo che la scuola versa in un malessere cronico, e spesso come genitori siamo stati attraversati anche noi dal desiderio di gettare la spugna, di proteggere i nostri figli magari rinchiudendoli in nicchie con vetri spessi, perché il mondo arrivasse attutito, edulcorato e perché la crescita avvenisse lentamente e senza scossoni.

Ma non è questo il nostro compito, e non c'è scuola che possa essere un luogo senza tempo, che dimentichi la complessità della realtà, i suoi segni, i suoi simboli, o che voglia cancellarla con un atto di volizione.

Noi sappiamo che oggi la scuola non è l'unica agenzia di formazione; sappiamo che l'extrascuola condiziona e definisce anche i percorsi scolastici, ma sappiamo insieme che la scuola è il luogo privilegiato della formazione, perché l'unico che riconduce a

unità e sistema quello che nel mondo è disperso in mille rivoli. Il luogo, l'unico della cittadinanza, come condivisione di valori, come progetto trasversale ai saperi.

La scuola pubblica con un surplus di valore, perché il genitore che affida a essa il proprio figlio, rinuncia implicitamente a una sorta di individualismo proprietario; accetta il terreno della contaminazione. Sa che titolari della libertà garantita dallo Stato non sono le famiglie, ma i figli, che hanno, essi sì, il diritto di avere il massimo delle opportunità formative, di critica e di confronto.

La scuola, per essere quella di tutti i bambini e di tutte le bambine, e di tutti gli insegnanti, è il luogo della contaminazione, del confronto, della crescita per differenze, direi attraverso le differenze. Se pertanto è vero (e cito il documento Bertagna) che «in una società della conoscenza, nella quale ogni organizzazione è e si fa comunicazione, intelligenza distribuita, la centratura scolastica non è più accreditabile», siamo però sicuri che l'unica strada sia quella della formazione professionale a 14 anni, o quella di una scuola che certifica competenze che alcuni (passatemi il termine), i più fortunati, quelli con genitori formati e informati, e in grado di scegliere, ma non tutti, acquisiranno all'esterno?

Alla sfida della società complessa non possiamo rispondere con meno scuola, ma con più scuola per tutti, chiedendo che le 300 ore siano sì opzionali, ma all'interno della scuola, cioè terreno privilegiato, di raccordo e di sapiente flessibile regia, non di una certificazione impiegatizia di competenze conquistate altrove. Noi abbiamo imparato col tempo che la scuola è valore in sé e che il tempo trascorso dentro di essa ha un peso che non si può misurare solo nel numero di contenuti o di competenze, che il bilancio tra dare e avere qui non regge, che il tempo perso ha un valore aggiunto che sfugge a un calcolo esclusivamente numerico. Nella scuola io credo che le perdite si misurino diversamente, sono quei ragazzi che perdiamo alla voglia di sapere o che lasciamo andare nel mondo incapaci di leggere i contesti in cui si muoveranno. Profitti e perdite si misurano in tempi lunghi, non hanno un bilancio annuale. Allora apprendimento e insegnamento non vivono di equazioni orarie.

Lo sanno gli insegnanti, ma lo hanno imparato anche i genitori che la scuola pubblica frequentano e che ne vedono ombre e anche le tante luci; che leggono una perdita nell'offerta di solo 25 ore settimanali garantite a tutti; quei genitori che continuano a chiedere (sono contenta che il professor Bertagna lo abbia chiarito questa mattina) ostinatamente, in tanta parte d'Italia, il tempo pieno e lo chiedono come risorsa di valore, non come parcheggio; che non vogliono più il maestro unico come sostituto del genitore che rimane fuori dalla porta della scuola, perché hanno capito che più figure di riferimento sono più opportunità per i bambini; che hanno da tempo compreso che non ci sono discipline, insegnamenti o insegnanti essenziali, ma che tutte le educazioni concorrono a orientare e a orientarsi, a coniugare testa e cuore, cuore e mani, come tanta, ormai vecchia, pedagogia ci ha insegnato.

I genitori sanno che la scuola ha bisogno di continuità e di tempi distesi, e che deve recuperare la lentezza, lo zigzagare dei nostri ragazzi, perché l'apprendimento non ha un percorso sempre unilineare, e apprezzano un ciclo lungo, apprezzano una valutazione biennale, ma come e chi garantirà il passaggio dalle elementari alle medie, dalla scuola degli ambiti a quella più ambiziosa delle discipline: l'insegnante coordinatore?

Come interagiranno i docenti dell'uno e dell'altro livello, su quali contenuti, con quali strumenti?



E ancora sui tempi di scuola. Se è bene non parlare più di obblighi ma di diritti, allora più diritti non meno diritti. Più diritti quindi più anni di scuola.

Riconosciamo a tutti il diritto di essere nel circuito scolastico fino ai 15 anni, come recita una legge dello Stato, per operare dopo le proprie scelte: diamo a tutti delle opportunità in più nella diversità dei percorsi. Estendiamo davvero a 18 anni ogni forma di opportunità senza falsi premi di bonus validi per chi intraprende la strada della formazione professionale.

I genitori sanno che «etica e logica» devono essere ricondotte a unità, che profitto e comportamento vanno di pari passo se la maggioranza degli adulti (docenti e genitori appunto) vogliono una valutazione del comportamento (mi verrebbe da dire soprattutto di quello degli altri, di quelli che appesantiscono, che rallentano, che corrodono l'efficienza), vogliono, in una parola, il voto di condotta.

Noi non siamo contrari in linea di principio, ma ci chiediamo a quale scopo? Come strada maestra per responsabilizzare lo studente, la famiglia, gli insegnanti? O strada maestra per stigmatizzare come cattiva condotta disagi, ritardi, demotivazioni? Per liberarsi di chi non è sufficientemente flessibile? E da ultimo la religione cattolica resta come opportunità curriculare nelle 25 ore offerte a tutti. L'educazione religiosa è parte non secondaria della formazione di un individuo, ma ci chiediamo cosa offre questa scuola a quei cittadini, cristiani non cattolici, ebrei, mussulmani, buddisti, o figli di famiglie non credenti? C'è anche la loro libertà di scelta!

Da ultimo: ci piace l'idea di una scuola che ripristini un rapporto di cooperazione con i genitori, ma il ruolo è più complesso di quello che si prefigura concedendo loro solo la scelta dei percorsi opzionali.

Le proposte sugli organi collegiali prefigurano un ruolo rilevante ai genitori, ma come mera petizione di principio; il consiglio di amministrazione li esautora dal governo della scuola. Sappiamo che di genitori favorevoli a una scuola aperta all'Europa, al mondo, in nome di un autentico federalismo e non di appartenenze separate o autarchiche, ce ne sono tanti. Nonostante l'assordante silenzio che sembra avvolgere la società civile, la tensione critica delle famiglie per una scuola pluralista è viva. L'interesse generale non è uno strumento giacobino volto a colpire le classi dirigenti, è un'esigenza concreta e non ideologica, così come è concreta la convinzione che un arricchimento culturale diffuso e non una rassicurante omologazione dell'ignoranza sia un'arma in più per la società tutta.

Sono molti i genitori che sfuggono ai sondaggi, alle luci dei media, saranno con lei Ministro se opererà in questa direzione, saranno giudici rigorosi e severi se delusi.

PIETRO ALVITI

Ufficio famiglia azione cattolica italiana - Forum delle Associazioni Familiari

Io sono qui per sostituire la dottoressa Luisa Santolini, presidente del Forum delle Associazioni Familiari, assente per gravissimi motivi di famiglia. La prima cosa che il Forum vuole dire a questi Stati Generali, al Ministro, al professor Bertagna è l'apprezzamento per la valorizzazione delle famiglie che si nota in tutto il documento.

Ed è sicuramente questo un fatto di grande positività nel momento in cui si riscopre la centralità della famiglia nel ruolo del Paese. Il Forum rappresenta 3 milioni di famiglie italiane e ha sempre lottato per la libertà di scelta educativa delle famiglie, che non è soltanto libertà di scelta della scuola, ma è anche libertà di scelta all'interno dei piani dell'offerta formativa, all'interno dei piani di studio, degli orari.

Quindi vedere le famiglie come protagoniste del processo di costruzione della nuova scuola, almeno nella fase che ha visto la preparazione degli Stati Generali, ha fatto enormemente piacere alle associazioni del Forum. Certo c'è la preoccupazione di vedere che nella proposta della maggioranza attuale di governo sugli organi collegiali, come anche in quella precedente, il ruolo dei genitori sembra essere fortemente ridotto.

Se da una parte notiamo una forte valorizzazione delle famiglie, dall'altra chiediamo che questa valorizzazione rimanga in modo sostanziale negli organi che saranno chiamati a governare direttamente il cambiamento. Proprio perché il principio fondamentale su cui il Forum ha lavorato in questi anni è stato quello della libertà della scelta da parte delle famiglie, chiediamo anche che la tutela della libertà di scelta non sia soltanto una dichiarazione.

Una tutela che sia sicuramente di ordine economico per garantire a tutti di poter andare nelle scuole che scelgono, ma anche di ordine culturale, perché molte famiglie probabilmente in questa contrattazione, in questo contratto formativo che si deve costruire all'interno della scuola, così come è pensato anche nel progetto Bertagna, potrebbero non avere la capacità di contrattare. C'è bisogno di un progetto di formazione delle famiglie: il Forum è disponibile a impegnare tutte le sue forze e tutte le sue associazioni per far sì che i genitori si rendano sempre più consapevoli di come potrebbe essere una scuola rinnovata, di come potrebbe cambiare la scuola, con quali diritti e con quali doveri.

Una particolare attenzione poi le associazioni del Forum hanno dedicato a quale uomo viene fuori dalla proposta del gruppo di lavoro presieduto dal professor Bertagna. Ne è scaturita una domanda che riproponiamo all'assemblea, riproponiamo al Ministro e al professor Bertagna: dalla lettura sembra emergere un modello di uomo, di cittadino di cui si notano soltanto le abilità, le competenze. Ci piacerebbe che vengano sottolineate ulteriormente anche quelle dimensioni che sono tipiche dell'insegnamento, che abbiano come scopo quello della costruzione dell'identità della persona, del suo senso critico, delle sue capacità di relazione. Il professor Bertagna già stamattina le ha messe in evidenza, ma ci piacerebbe veramente che fossero in maniera maggiore espresse all'interno del documento.

Per quanto riguarda poi le proposte concrete, hanno colpito favorevolmente le associazioni che fanno parte del Forum, il rispetto per i tempi dell'età evolutiva, il fatto che l'istruzione e la formazione siano dichiaratamente a servizio della persona, ma soprattutto la scelta dell'orientamento.

Questo diventa, in maniera reale, il punto cruciale della proposta Bertagna, proprio perché, se l'orientamento serve a guidare gli studenti, allora deve avere una dignità che non sia soltanto di parola, ma sia anche una dignità di fatti concreti, di persone anche, di risorse, di competenze specificatamente dedicate a questo. Anche perché uno dei mali più forti della nostra scuola è quello della dispersione. Noi ancora oggi contiamo, soprattutto in alcune regioni, dei livelli di dispersione scolastica altissimi.

L'apprezzamento c'è stato anche per la dignità che si vuole ulteriormente dare alla scuola dell'infanzia, anche se non comprendiamo in maniera precisa i discorsi del credito, mentre molte perplessità sono state espresse, ma anche chiarite, stamattina nella discussione, come i 4 anni dell'istruzione liceale.

Un'ultima osservazione, che è di tipo più politico: ci piacerebbe che il Ministro inserisse la proposta Bertagna all'interno del quadro complessivo della situazione della scuola italiana. Noi abbiamo una scuola che è in fortissima crisi, anche se sembra che qualcuno ci dica che la scuola va in maniera meravigliosa: in realtà la scuola, in molti dei suoi aspetti, è in crisi profonda, e spesso oggi, con questo sistema, soltanto chi paga può permettersi delle prestazioni che siano di gran lunga soddisfacenti per gli studenti.

La proposta va inserita in quella che Luisa Santolini definisce le quattro gambe del sistema, e cioè: l'autonomia, i cicli, la parità e gli organi collegiali, e su tutto va evidenziato il discorso dei saperi, perché effettivamente noi possiamo rischiare qui di fare tante scatole, ma poi la decisione fondamentale, l'elemento che ci interessa maggiormente è che cosa verrà insegnato ai nostri ragazzi.

PATRIZIA DEVOTO CAPPELLI  
AGESC

L'Associazione genitori di scuola cattolica è lieta di dire che condivide in larga parte l'ipotesi di riforma presentata dalla Commissione Bertagna. Condividiamo i percorsi formativi. Su alcune parti siamo meno convinti, come ad esempio la sistemazione dell'ultimo anno di scuola materna, comunque faremo avere le nostre osservazioni.

Ma ci sembra molto importante, aspettando i contenuti, che si possa condividere comunque l'architettura della riforma così come ci è stata presentata: a nostro modo di vedere non ha né squilibri né anomalie che possano inficiare completamente tutta la riforma, perché se l'architettura non regge non ci sono contenuti che valgano.

Come genitori di scuola cattolica noi vorremmo che la riforma tenesse presente due temi che a noi sono molto cari, vale a dire la persona dello studente – ma mi sembra che il Ministro sia intervenuto ampiamente stamattina su questo – e l'inserimento dei genitori in organi collegiali che prevedano una funzione reale, non pleonastica del genitore all'interno della scuola.

Per quanto riguarda il tema della persona, qui si parla naturalmente di formazione; noi siamo per una scuola che, accanto all'istruzione, accanto alla trasmissione del sapere, si preoccupi fortemente dello sviluppo della persona, non in maniera prevaricante naturalmente, ma in modo estremamente collaborativo. Cioè il ragazzo deve fare da solo il proprio percorso, deve trovare da solo il suo obiettivo, il suo fine, ma deve essere aiutato in questo percorso sia dai docenti che dalla famiglia. E noi vorremmo che dalla scuola uscisse per lo studente la formazione di una coscienza critica, di una coscienza tale che gli possa permettere di individuare quello che è bene non solo per sé ma anche per gli altri. E questo non in nome di una visione utopistica del genitore, ma proprio col pragmatismo del

cittadino, perché a 18 anni i nostri ragazzi escono come cittadini a pieno titolo nella società.

E quindi devono essere in grado di distinguere i veri valori, i valori che rimangono immutati nella storia dell'umanità, soprattutto in un periodo come questo che presenta molti falsi valori ai nostri ragazzi e li porta molto spesso su strade pericolose. Una coscienza critica che impedisca la loro strumentalizzazione, perché purtroppo si può strumentalizzare questo slancio, questa generosità e questa loro ingenuità, cosa che è veramente terribile.

Per quanto riguarda poi l'inserimento dei genitori nella scuola, noi vogliamo un inserimento forte, una presenza forte; non perché vogliamo occupare a tutti i costi degli spazi, vogliamo essere visibili a tutti i costi, tutt'altro! Il mestiere del genitore penso sia il mestiere più difficile del mondo. A noi fanno ridere gli *stuntmen no limits*, noi siamo al di là come difficoltà, e quindi non abbiamo certo voglia di andarci a cercare altre responsabilità.

Ma, indubbiamente, se si fa un discorso serio di formazione del giovane, è indispensabile una collaborazione, un dialogo continuo tra scuola e famiglia. Non solo. La presenza dei genitori ha un'altra valenza di questi tempi molto importante: noi francamente non abbiamo paura di queste manifestazioni chiassose delle piazze, perché rappresentano una minoranza esigua e anche pesantemente disinformata e strumentale. A noi fa paura questo fragoroso silenzio della società civile per tutto quello che riguarda la scuola, questa inerzia, questa indifferenza, questo aspettare passivo che la scuola venga organizzata o non organizzata, perché, tanto, fortunatamente, la scuola è qualcosa che poi finisce. La nostra vita va oltre la scuola. Cioè non si capisce più perché la scuola non sia sentita come un bene principale. Stiamo forse scontando decenni in cui la scuola si è isolata, si è ripiegata su se stessa, non ha cercato l'appoggio delle famiglie. Perché, se è vero che sono 8 milioni gli studenti di scuola, questo significa che sono 16 milioni i genitori. Cioè siamo oltre un terzo della società civile, dell'opinione pubblica. Quindi se i genitori fossero informati, interessati, invitati a collaborare, ma in senso forte, all'interno della scuola, la scuola spezzerebbe questo isolamento, comincerebbero a circolare idee, comincerebbero a circolare spinte, comincerebbe a circolare un interesse che deve riportare la scuola nella società civile.

Adesso la scuola sembra sospesa quasi in un limbo a parte, cioè la scuola sembra quasi che sia della scuola. No. La scuola è della società civile.

Signora Ministro, noi genitori siamo pronti per la scuola, la scuola è pronta per i genitori?

GIUSEPPE RICHIEDEI

AGE

La proposta di riforma, secondo il parere dell'Associazione italiana genitori (AGE) contiene molti spunti che coinvolgono i genitori. Vi sono affermazioni anche coraggiose e certamente interessanti. Nel contempo vi sono elementi critici e motivi di perplessità, ma penso che potranno essere chiariti nel dibattito che si svolgerà nelle prossime settimane, nei prossimi mesi e soprattutto occorrerà monitorare il momento attuativo delle proposte iniziali.

Vorrei sottolineare tre punti nello specifico: il primo è il patto educativo tra scuola e famiglia, che viene più volte enunciato; il secondo la scelta educativa delle famiglie e il terzo la qualità scolastica.

In riferimento al patto educativo per percorsi personalizzati (ha detto il Ministro in Parlamento) la nostra prima sottolineatura è quella che sia un patto a rialzo e non a ribasso. Qui mi pare che tutti i genitori su questo concordino, siano convergenti cioè nel chiedere che sia assicurata a tutti una formazione iniziale forte, con saperi essenziali comuni. Penso che questa sia la preoccupazione maggiore in favore di una persona matura, critica, per un cittadino in grado di partecipare alla vita civile, per un lavoratore che trovi occupazione e realizzazione nel proprio lavoro. Questa mattina ancora il Ministro insisteva su una maturazione più complessiva, a livello intellettuale, affettivo, contro le tante povertà di oggi. Quindi noi diciamo che prima dei percorsi, le differenziazioni, le specializzazioni occorre questa formazione di qualità.

Qui mi permetto di fare un'osservazione quasi sottovoce: la facoltatività riservata alle scelte dei genitori, cioè lo spazio delle attività facoltative, che per un verso ci trova pienamente d'accordo, vorremmo che non fosse giocata come scelta privatistica a livello individualistico. Proponiamo che rientri davvero nel «patto scuola-famiglie» concordato, non certo imposto, a livello di istituto. Forse questa soluzione faciliterebbe la qualificazione delle scelte genitoriali nel confronto e nella ricerca comune delle soluzioni più appropriate alle esigenze dei ragazzi.

Un altro aspetto a cui il patto deve tendere è quello della continuità educativa scuola-famiglia-territorio. Si parlava di sistema formale e informale, e quindi di una dimensione territoriale, richiamata dal Ministro. Come genitori sottolineiamo un rischio o meglio ancora un impegno per tutti: quello di rafforzare la scuola, renderla davvero autonoma a livello pedagogico e culturale, in modo che non risulti indebolita rispetto ai poteri economici e politici di uno specifico territorio. Questa mi sembra essere una priorità, cioè il patto scuola-famiglia-territorio deve vedere una scuola autorevole, apprezzata e come si diceva ancora stamattina «luogo di appartenenza», servizio corresponsabilizzato contro ogni rischio di marginalizzazione o di frammentazione.

Per quanto riguarda la libertà di scelta delle famiglie, va ricordato che la legge sulla parità permette la scelta tra le scuole, mentre la legge dell'autonomia la valorizza come elemento di confronto con la libertà di insegnamento e la libertà di apprendimento dei ragazzi.

Come a dire che l'autonomia sarà di qualità se di qualità saranno le relazioni tra queste tre libertà. Quindi una scelta che non si esprime una volta per tutte ma si esercita attraverso una partecipazione, una proposta, un coinvolgimento, una cooperazione.

Perché questo si realizzi occorre arrivare a nuovi organi collegiali e a nuove regole di governo dell'autonomia. Ogni attesa rischia di consegnare l'autonomia scolastica ai poteri forti vecchi e nuovi, interni ed esterni.

A questo proposito richiamo l'attenzione sul fatto che la libertà dei genitori si esprime meglio in gruppo e in associazione, come previsto dal regolamento dell'autonomia. Partecipare al gruppo si configura come momento indispensabile per una dinamica democratica reale ed efficace.

Il gruppo è garanzia di competenza, di condivisione e anche di corresponsabilizzazione dei genitori. La scuola ha bisogno non di famiglie che chiedono e basta, ma di genitori che mentre chiedono sono disposti anche a dare per realizzare l'accordo educativo condiviso.

La qualità educativa, infine, non può che stare a cuore a tutte le famiglie. Esprimiamo pieno assenso al fatto che il sistema di valutazione sia trasparente, puntuale e oggettivo. Come associazione dei genitori siamo favorevoli al recupero della valutazione del comportamento, e questo non certo per una sanzione in più. Il confronto sui comportamenti dei figli è un momento indispensabile per stabilire un contatto partecipato dalle famiglie sugli aspetti educativi.

La legge definisce la scuola come «sistema educativo di formazione e di istruzione», quindi valutare anche i risultati educativi risulta per la scuola, come per la famiglia, un adempimento obbligato, opportuno e necessario. L'educazione si costruisce giorno per giorno con interventi puntuali e valutazioni costanti, così da calibrare meglio la relazione e gli interventi.

Vorrei aggiungere ancora che sarebbe opportuno che la valutazione fosse partecipata dalle componenti nell'autovalutazione di istituto. Cioè non basta la valutazione tecnica; ci pare importante che docenti, genitori e ragazzi si sentano corresponsabilizzati sui risultati. Quindi una qualità che va costruita insieme. Noi dell'AGE siamo convinti che la qualità non si concretizzi solo con la «negoiazione» tra chi offre e chi riceve un servizio, ma anche attraverso la cooperazione tra tutti i responsabili della formazione per raggiungere meglio gli obiettivi concordati.

Voglio concludere dicendo che davvero nella proposta vi sono spazi notevoli per rilanciare in termini nuovi la partecipazione delle famiglie. Come associazione siamo convinti che i genitori siano davvero una grande risorsa, da coinvolgere attivamente per costruire la nuova scuola.

ELISABETTA SCALA

MOIGE

Ringrazio il Ministro per l'invito fatto alla nostra associazione.

Alcuni argomenti che intendo sottolineare in questo intervento, come portavoce dei tanti genitori con cui siamo in contatto e che qui rappresentiamo, sono già stati messi in luce dagli interventi precedenti e rilevati anche dalle indagini presentate oggi dal professor Bertagna: la qual cosa conferma che effettivamente siano queste le esigenze e le richieste dei genitori e delle famiglie.

Noi chiediamo, come genitori, che la scuola torni a essere una realtà libera da condizionamenti, politici, ideologici, sindacali ed economici e che venga riportata al suo disegno originario: educare, istruire, formare la persona-alunno in maniera unitaria. Questa formazione è affidata per legge naturale e costituzionale in maniera primaria alle famiglie. Pertanto non si può avere una formazione-istruzione scolastica che rischi di andare in una direzione diversa dalla formazione-educazione familiare. L'unico modo per evitare questo è dare finalmente un maggiore, reale, atti-

vo spazio ai genitori nella scuola. A tal fine abbiamo formulato delle considerazioni specifiche sul rapporto del professor Bertagna.

Ci sembra opportuna la scelta di mantenere per quanto possibile inalterato l'impianto attuale della scuola italiana (a questo proposito ringrazio, a nome di tanti genitori e di tanti alunni, per averci salvato dall'onda anomala).

Riteniamo soddisfacente la figura di un insegnante prevalente nei primi due bienni della scuola primaria: era evidente, infatti, che l'organizzazione modulare rispondesse, a nostro avviso, a tutte altre logiche che a quella della centralità del bambino. Il modulo fu introdotto sulla pelle dei discenti e delle loro famiglie per logiche di tipo sindacale, che hanno sempre visto la scuola al servizio più del docente che dell'alunno. I nostri figli necessitano invece, specialmente nei primi anni di scuola, di punti di riferimento proprio in questa età e hanno bisogno di figure forti, di rapporti privilegiati, ossia di maestri oltre che di insegnanti.

Il genitore deve, inoltre, avere il diritto di scegliere in libertà il percorso formativo che ritiene più adeguato per i propri figli. Solo in questo caso, infatti, l'auspicata figura dell'insegnante prevalente potrà anche coincidere con l'insegnante di fiducia, che in un clima di rispetto e dialogo collabori con le famiglie nel definire e perseguire gli obiettivi educativi.

La figura dell'insegnante coordinatore, già prevista nell'attuale ordinamento, deve essere arricchita di significato quale referente, parzialmente esonerato dall'insegnamento frontale, in grado di elaborare, attraverso incontri ravvicinati (almeno mensili, ma anche quindicinali o settimanali) con i genitori, le opportune strategie per un percorso formativo personalizzato ed efficace. In brevi termini chiediamo che l'insegnante coordinatore si trasformi in un vero e proprio tutor in grado di conoscere a fondo l'alunno e di suggerire alla famiglia, in qualità di tecnico dell'educazione (quindi dopo aver ricevuto una formazione specifica), le opportune strategie per il raggiungimento degli obiettivi educativi che la famiglia vorrebbe perseguire (a tale proposito abbiamo già trovato una risposta nella relazione del professor Bertagna di questa mattina, che dimostra di aver preso in considerazione tali richieste).

Per quanto riguarda i crediti formativi per la maturità, abbiamo raccolto moltissime proteste su come funziona il sistema attuale: andrebbero indicati dei parametri oggettivi di valutazione per evitare eventuali favoritismi o discriminazioni (non essendoci attualmente un criterio valido per tutti, ogni insegnante sceglie e valuta secondo un suo criterio).

Per concludere, i genitori devono avere maggior peso decisionale, e non di sola consultazione, nella definizione delle strategie scolastiche, ivi compresa la scelta dei libri di testo.

A questo proposito abbiamo anche una proposta concreta: pur rimanendo un diritto-dovere dei docenti quello di scegliere i libri di testo, i genitori dovrebbero avere un diritto di «veto»: se, per esempio, la maggioranza dei genitori di una classe si esprime in maniera negativa su uno o più testi, questo parere dovrebbe essere vincolante, e non soltanto un'espressione di giudizio che poi l'insegnante può usare a suo piacimento.

Ringrazio per l'attenzione. Ci sembra, da quello che abbiamo visto e sentito e dal rapporto Bertagna, che queste nostre richieste abbiano già trovato ascolto. Sicuramente si sta andando nella direzione giusta, dunque ci auguriamo che davvero i genitori riacquistino il giusto spazio, quello spazio che hanno diritto di avere nella scuola per il bene dei loro figli, gli alunni.

GIOVANNI RICCO

Unione degli studenti

Per noi dell'Unione degli Studenti non è stata una scelta facile quella di intervenire qui oggi. Non è stato facile perché come associazione, che è parte del Movimento Studentesco, noi contestiamo questa assemblea e la contesteremo domani in una grande manifestazione. Abbiamo deciso però di accettare la possibilità che ci è stata offerta con questo intervento perché crediamo sia giusto dimostrare che, in quanto studenti, non rifiutiamo il dialogo con le istituzioni. Neanche in luoghi scomodi e non rappresentativi come questi. Non sono gli studenti a negarsi al dialogo, non oggi, non in futuro.

Noi crediamo che questa assemblea, convocata con il nome di «Stati Generali» sia illegittima. Non perché sia sbagliato che il Ministero convochi un'assemblea di esperti, ma perché crediamo sia illegittimo che il Ministero pretenda di fare della sua assemblea di esperti, scelti con criteri non resi pubblici, il vero luogo portatore degli interessi e delle opinioni del mondo della scuola. Oggi nessuno ci ha spiegato chi è la gente in platea e quella qui sul palco. Né perché né come è stata scelta. Questo luogo non può certo rappresentare il mondo della scuola. Noi crediamo che la scuola vera non sia qui oggi. Ma che anzi sia ben diversa e vada ben oltre questo luogo. Come dimostra la grande mobilitazione di questi giorni in tutte le scuole del Paese che coinvolge docenti e studenti.

Noi crediamo che quella mobilitazione dimostri che c'è un grande pezzo del mondo della scuola che è oggi inascoltato. Per questo chiediamo al Ministero di iniziare a dialogare con quegli studenti e quei docenti. Di ripartire dai territori, dalle scuole, dai luoghi di vita e di lavoro, per riformulare la Riforma della scuola. Perché quella che vediamo qui, oggi, ci fa temere l'avvento di una sorta di democrazia simulata. Una democrazia televisiva in cui si cerchi non di rappresentare le persone, ma solo di simulare un consenso che nel Paese non esiste.

Mi scuso se utilizzo parole forti, ma oggi, davvero, di fronte a questa platea che nessuno ha saputo spiegare come è stata selezionata, di fronte a un'impostazione dei lavori forzata e artificiosa, l'impressione è di trovarsi in una sorta di televendita. Una televendita in cui però non sono in offerta aspirapolvere, ma si cerca di vendere una riforma che riguarda il futuro dei ragazzi e di migliaia di lavoratori della scuola.

Queste sono le ragioni che ci spingono a contestare la legittimità di questo luogo. Queste sono le ragioni che ci porteranno domani in piazza con una manifestazione pacifica, colorata, non violenta, rumorosa. Saremo in piazza in tanti: studenti e studentesse, ma anche docenti e genitori per dire che questo modo di fare democrazia non è il nostro. Noi crediamo a una democrazia vera, partecipativa, in cui



le persone possano davvero contare. Noi domani porteremo in piazza tutti coloro che oggi sono esclusi da questa democrazia simulata.

Permettetemi una sola battuta, senza cattiveria. Un tempo un re in declino convocò gli Stati Generali per salvare la sua corona. Lei oggi, signora Ministro, convoca i suoi. Domani per noi, la piazza che è la fuori, Piazza dell'Industria, sarà il nostro Stadio della Pallacorda. Sarà uno stadio della pallacorda gioioso, in cui cercheremo di farci sentire. Nessuno però dica che ho paragonato il Ministro a Maria Antonietta...

Il Movimento Studentesco che è nato in questi giorni non difende affatto la scuola esistente. Non la difende perché sa bene che quel modello di scuola ha prodotto una dispersione scolastica estremamente alta, non degna di un Paese civile, tassi di analfabetismo di ritorno drammatici, livelli di competenze alfabetiche e matematiche disastrosi.

Noi quindi non difendiamo la vecchia scuola, eppure la scuola che il documento Bertagna ci propone è una scuola che ci spaventa molto. Quello che vediamo in questa proposta è innanzitutto il ritirarsi della scuola di fronte ai problemi che ci sono nella società italiana. Di fronte alle difficoltà e alle debolezze della scuola pubblica italiana, l'unica proposta che si fa è quella dell'abbandono. L'idea che si propone ci sembra quella di ritirarsi come scuola pubblica dai propri compiti. Lasciando che chi può permetterselo trovi una formazione di buon livello nel privato. Mentre tutti gli altri devono accontentarsi di una scuola pubblica dequalificata.

Questa ci sembra anche per esempio la logica dei cosiddetti «Laboratori». Quello che si dice è, infatti, che interi segmenti della formazione come l'educazione motoria, l'arte, la musica, le lingue straniere possono essere fatti all'esterno delle scuole, chiedendo poi solo la certificazione. Questo significa rinunciare a una scuola di buona qualità in questi campi, spingendo chi può ad affidarsi al privato. La logica ci sembra quella del dire «se la scuola italiana è in difficoltà con l'inglese o con l'informatica allora, piuttosto che investire risorse, persone, cultura per una scuola di tutti, meglio lasciare che chi può le faccia fuori della scuola». Questa logica è nemica dell'interesse di tutti, e favorisce pochi.

Siamo poi preoccupati dall'idea della canalizzazione precoce in un sistema duale. Quella che sembra vincere è la logica di un professore del film *La scuola* che, a proposito degli insuccessi degli studenti della sua classe, dice: «Che volete che ci faccia? C'è chi è nato per studiare, c'è chi è nato per zappare». A me sembra che questo testo proponga esattamente questa logica, c'è chi è nato per studiare, e quindi può andare ai licei, mentre gli altri, quelli che non ce la fanno, invece devono andare alla formazione professionalizzante. Purtroppo la formazione professionalizzata è pensata come un canale di serie B che raccolga gli ultimi.

A dimostrare che nel documento c'è una logica che gerarchizza i due canali è, per esempio, l'idea del bonus di un anno di formazione per chi frequenta la scuola materna. Se vai alla formazione professionale puoi spenderlo, ma se invece vai al liceo no. Perché la formazione «seria» non ammette sconti. Questa logica non ci piace. Non ammettiamo baratti in cultura.

Così come non ammettiamo le gerarchie fra il saper fare e il sapere teorico. Crediamo siano sbagliate e funzionali a creare gerarchie nella società. Questa riforma non ci piace perché propone un modello di società autoritario, che a noi non piace.

Noi siamo per l'integrazione dei saperi. Non crediamo che la cultura del lavoro debba rimanere fuori dai licei, come non crediamo che il sapere teorico debba essere solo per pochi.

Nell'idea di scuola che si propone, si dice molto della società che s'immagina. L'idea che questa riforma propone è quella di una società divisa in due: da una lato una forza lavoro professionalizzata precocemente, già a 14 anni (cosa che in Europa non succede), dall'altra un'élite formata nei licei che possa dirigere e governare. Questa società non ci piace. Noi vogliamo una società più giusta. È per questo che chiediamo di investire in diritto allo studio, per permettere a tutti i ragazzi italiani di studiare e di raggiungere i massimi gradi dell'istruzione.

L'ultimo elemento che voglio segnalare è la forte impostazione autoritaria di questa riforma. La reintroduzione del voto di condotta ai fini della bocciatura è un tentativo di cancellare una delle più importanti conquiste del Movimento Studentesco, per ristabilire logiche coercitive nella scuola. Questa è per noi una cosa inaccettabile.

Signora Ministro, noi domani saremo in piazza in tantissimi, con tutti i pezzi del Movimento Studentesco, per chiedere una scuola democratica, solidale, di tutti e per tutti. Una scuola pubblica nel senso più nobile della parola.

MATTEO MARCHESE

Movimento studenti di Azione cattolica

Buonasera a tutti. Sono Matteo Marchese del Movimento studenti di Azione cattolica. Anzitutto grazie per averci invitato a poter esporre le nostre considerazioni sul documento Bertagna. Le nostre considerazioni partono da quello che è il progetto di scuola del Movimento studenti di Azione cattolica, che brevemente possiamo sintetizzare in tre punti: una scuola per la persona, una scuola che sia comunità educante, e una scuola che sia luogo di produzione ed elaborazione di cultura. Da questo nostro progetto abbiamo tratto alcune considerazioni anche sul documento Bertagna. Poi possiamo dire che ci è piaciuto parecchio l'orientamento. L'orientamento che viene sviluppato attraverso il cammino, il percorso dello studente, orientamento che viene fatto in particolar modo negli anni dell'attuale seconda e terza media, porta a una crescita che è non soltanto fisica e psicologica ma personale e di ciascun preadolescente. Poi volevamo ribadire una nostra esigenza che è stata accolta dal documento Bertagna, quella della riqualificazione della formazione professionale. C'era bisogno di un secondo canale formativo all'interno della scuola italiana; i dati europei sono molto chiari, era necessario un percorso che potesse essere quanto più personalizzato e rivolto alla persona dello studente, per non essere oggetti o prodotti ma soggetti e persone. E, parafrasando Edgar Morin, vogliamo dire che «la cultura umanistica non deve essere per un'élite, ma la cultura deve essere una preparazione alla vita per tutti».

Volevamo parlare anche dell'importanza dei moduli di riallineamento e dei LARSA, vera e propria possibilità libera di scelta del soggetto e dello studente all'interno del cammino del percorso scolastico.

Ci sono però anche degli elementi negativi che abbiamo riscontrato. Innanzitutto abbiamo notato nei piani di studio una certa genericità e una poca chiarezza dovuta sicuramente a un'esigenza tecnicistica e strutturale e non prettamente contenutistica: noi studenti abbiamo riscontrato che nella maggior parte delle scuole i ragazzi volevano capire le discipline, volevano capire cosa si fa nel liceo classico. Infatti c'è stata poca informazione o disinformazione nelle nostre scuole. Nostro compito in questo periodo è stato quello di fare informazione perché abbiamo notato che parecchi compagni di classe sono poco informati o disinformati; abbiamo diffuso il documento Bertagna, ne abbiamo fatto una sintesi, abbiamo parlato anche della voce di chi è contrario alle nostre idee. Inoltre c'è questo discorso del percorso facoltativo ed extrascuola.

Vorremmo capire bene come si può integrare, e vorremmo lanciare una provocazione: c'è un percorso dell'extrascuola, un percorso di educazione non formale, molto importante secondo noi, ma la società civile, noi, la scuola, siamo pronti a parlare di extrascuola?

Volevamo chiarire ulteriormente il punto: poco si è parlato di discipline o di saperi, tanto è vero che sono di meno, ma quali sono? E volevamo sapere se il lavoro sui saperi che era stato fatto dalla precedente commissione sui saggi verrà ripreso in qualche maniera. Vogliamo riprendere, se possibile, i lavori, il documento dei saggi e i contributi personali di Delors e di Morin, e vogliamo ricordare che la cosa più importante, citando Montaigne, è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena. Una testa che non sia piena semplicemente di nozioni, ma una testa attraverso cui gli studenti possano ricollegare logicamente ciò che hanno appreso e vivere pienamente il senso critico.

Signora Ministro, adesso mi rivolgo a lei, perché sul documento Bertagna abbiamo già detto, ma gli studenti ci hanno chiesto qualcosa in più, ci hanno chiesto di rivolgerle alcuni quesiti: fra questi uno riguarda l'esame di Stato: perché mettere delle norme che cambiano i membri interni dell'esame di Stato in una legge finanziaria? Perché rispondere a dei criteri soltanto economicistici e monetari?

Infine un'ultima considerazione. Anche questa proviene dagli studenti che abbiamo sentito da Trieste fino a Ragusa, ed è abbastanza importante per noi. Alcuni giorni fa l'attuale Governo ha proceduto all'attuazione di un disegno di riforma costituzionale sulla *devolution*. Il problema è grosso, abbiamo sentito i rappresentanti delle Regioni, e lo stesso documento Bertagna parla di una dialettica Regione-Stato, visto che si parla di competenza esclusiva e competenza concorrente.

Ma se verrà data alle Regioni competenza esclusiva della totalità delle materie, resterà allo Stato soltanto un potere di indirizzo e di controllo e allora cosa succederà? Cosa ne sarà di questi Stati Generali e di questo documento Bertagna? Potrà accadere che ogni Regione farà una propria scuola? Questa è una domanda per noi molto importante a cui per favore, signora Ministro, la preghiamo di rispondere quanto prima.

Infine volevamo ringraziare il professor Bertagna e la sua commissione per il lavoro svolto, e soprattutto per la disponibilità che ci è stata dimostrata nel contatto personale sia col professor Bertagna che con i membri dell'altra commissione. Abbiamo visto che la scuola ci ha ascoltato questa volta, noi continueremo a esserci, ad ascoltare e, quando necessario, anche a dire.

GIORGIA MELONI

Azione studentesca

Azione studentesca condivide l'impostazione generale fornita dal documento della Commissione Bertagna sul quale oggi ci confrontiamo.

La proposta nel suo complesso sembra scongiurare di fatto il maggiore pericolo individuato da Azione studentesca nella «riforma Berlinguer», cioè la volontà di uniformare il livello culturale ed educativo attraverso un'offerta formativa che poco spazio lascia allo sviluppo delle facoltà individuali, e si deve evidentemente intendere per livello culturale ed educativo non già la pari opportunità per tutti di raggiungere elevati livelli culturali e di conoscenza, assolutamente doverosa, ma la capacità di ogni singolo soggetto di portare alla massima espressione le proprie capacità e attitudini. Immaginare una scuola che intenda fornire a tutti pari opportunità formative e culturali per ottenere il massimo sviluppo possibile della personalità e delle competenze che verranno messe a disposizione della società altro non rappresenta che il mantenimento di un filo conduttore con la grande tradizione culturale italiana.

Già da tempo abbiamo contestato l'incapacità della scuola italiana, i cui programmi risalgono alla riforma Gentile, di raccordarsi con il mondo del lavoro, e abbiamo rivendicato la necessità di una riforma profonda che fosse in grado di valorizzare, a fianco della tradizione culturale classica, la formazione necessaria all'inserimento professionale. Tuttavia, riteniamo doveroso muovere alcune precisazioni rispetto al contenuto del documento Bertagna.

Non condividiamo la volontà di uniformare la scuola primaria; occorre, a nostro avviso, mantenere la scuola elementare, mirando invece a potenziare la scuola media, vero anello debole della catena.

Assume a nostro avviso grande importanza il liceo come scuola dell'eccellenza, e all'interno di questo il potenziamento della cultura umanistica, e non condividiamo la proposta di ridurre da 5 a 4 anni la scuola superiore, in particolar modo quella di carattere liceale, perché ridurre i licei a 4 anni equivale a snaturarne il percorso.

Particolare attenzione va poi riservata ai programmi d'insegnamento, perché a nostro avviso il contenuto è più importante del contenitore: molto delicato è il rapporto tra cultura e formazione.

Se è vero che c'è una forte necessità di una scuola capace di creare un collegamento con il mondo del lavoro, è vero anche che questa necessità non può e non deve escludere quella, altrettanto importante, di creare una scuola che assolve al suo ruolo educativo, mirando alla costruzione dell'uomo prima che del lavoratore, attraverso quella cultura generale indispensabile all'educazione di cittadini maturi, consapevoli della propria identità e della propria appartenenza, che abbiano capacità critica, versatilità, valori di riferimento. Se non considerassimo questa una priorità, non ci sarebbero grosse differenze tra questa proposta e quella di quanti considerano erroneamente la «manualità» più importante dell'identità. Quindi, un qualsivoglia percorso mirato alla formazione professionale non può e non deve prescindere dal mantenimento di un percorso graduale e progressivo di cultura generale, capace di mantenere anche materie che hanno un alto valore educativo come l'educazione fisica, che non possono essere relegate a insegnamenti facoltativi.

Il secondo elemento riguarda la priorità, estremamente condivisibile, individuata dal documento, di rimettere la persona al centro del percorso scolastico. Per chi come noi immagina una scuola capace di valorizzare il singolo, in un'ottica comunitaria e sociale nella quale la ricchezza del singolo è ricchezza della comunità nazionale, ben si inserisce ogni iniziativa che miri alla crescita individuale.

La possibilità di predisporre piani di studio personalizzati, la volontà di mettere ogni scuola nella condizione di offrire il maggior numero possibile di servizi, l'autonomia scolastica, hanno tutti i requisiti, se condotti in maniera adeguata, per avvalorare questo percorso. Percorso che deve però essere reale e non fittizio, che deve partire dalla necessità di valorizzare la partecipazione degli studenti e delle famiglie all'attività della scuola. Non si intende in alcun modo limitare la libertà di insegnamento, ma occorre, a fianco di questa, valorizzare la libertà di apprendimento, attraverso la responsabilizzazione in primo luogo degli studenti, elemento indispensabile al conseguimento della maturità. In questo quadro alcuni elementi assumono particolare rilevanza, elementi che, pur non essendo di diretta competenza dei cicli scolastici, interagiscono fortemente con essi.

Immaginare la possibilità da parte degli studenti e delle famiglie di scegliere liberamente il testo su cui studiare, abolendo quell'obbligatorietà dei testi scolastici che non pochi problemi, sia dal punto di vista economico che da quello culturale, ha comportato all'interno delle scuole, come ampiamente documentato negli anni passati da Azione studentesca. Immaginare organi reali di rappresentanza studentesca che siano in grado di potenziare la partecipazione degli studenti al processo dell'autonomia scolastica. Restituire alla scuola quel ruolo educativo che passa per la capacità di seguire la crescita non solo culturale, ma anche umana degli studenti.

Allora, forse, invece di «ridare valore alla valutazione del comportamento in classe» sarebbe più utile riformare i Centri Informazione e Consulenza istituiti con la L. 162/90, dei quali possiamo dichiarare il fallimento, per renderli, con il contributo delle associazioni e delle realtà operanti nel settore del volontariato, luoghi reali di prevenzione del disagio giovanile.

Vedo nel pubblico Andrea Muccioli: la grande esperienza delle comunità terapeutiche deve essere messa al servizio anche delle scuole nella prevenzione di quello che è il disagio giovanile; questa per noi sarebbe una vittoria, perché la maturazione degli studenti viene valorizzata non già dall'utilizzo di strumenti repressivi, ma dalla capacità dei docenti di comprendere il complesso mondo adolescenziale.

Ci teniamo, infine, a ringraziare il Ministro, perché dopo anni di riforme calate dall'alto, finalmente oggi nasce una sede di confronto. Viviamo in questi giorni una delle pagine più buie della contestazione studentesca, perché a contestare oggi sono gli stessi che ieri, quando l'ex ministro Berlinguer incontrava le associazioni studentesche solo dopo aver presentato il progetto di legge sul riordino dei cicli scolastici in Parlamento, non dicevano niente. Viviamo una delle pagine più buie del Movimento Studentesco perché siamo testimoni di una stagione nella quale c'è un potere politico che utilizza e strumentalizza la rabbia giovanile per preservarsi.

Viviamo una delle stagioni più buie del Movimento Studentesco perché non stiamo parlando di contenuti. Qui si continua a fare un processo alle intenzioni ma di contenuti non vi è traccia. Non si parla nelle scuole, non si parla durante le mani-

festazioni, e soprattutto qualcuno dovrebbe interrogarsi sul fatto che a manifestare domani ci saranno gli stessi che manifestavano contro la globalizzazione a Genova, contro la guerra a Roma, quegli stessi che stanno facendo della contestazione un mestiere, e che tentano di utilizzare l'instabilità e l'insicurezza nel Paese come armi della restaurazione.

Se il Movimento Studentesco non riesce a recuperare quella credibilità che si è costruita attraverso anni di lotte reali, di proposte concrete, di risposte vere che sono alla base di tutte le forme di rappresentanza studentesca che esistono in Italia, se il Movimento Studentesco non riesce a fare questo noi avremo annullato anni e anni di battaglie.

Azione studentesca non vuole far parte di questo gioco. Ci sono delle cose su cui non siamo d'accordo sul documento della Commissione Bertagna, ma siamo qui per confrontarci, perché finalmente oggi ci viene fornita una sede di confronto. Lo facciamo oggi e lo continueremo a fare, ma vogliamo farlo pensando con la nostra testa e non con la testa di quelli che pensano di poterci utilizzare per difendere una poltrona, perché siamo e vogliamo rimanere liberi.

SIMONE PAINI

Alternativa studentesca

Chi avrebbe mai pensato che all'inizio del terzo millennio, il 19 dicembre, ci saremmo trovati qui a discutere tutti insieme della riforma della scuola?

Io fino a qualche tempo fa non ci speravo, perché gli studenti non sono mai stati protagonisti di nessun processo di riforma. Oggi siamo qui a confrontarci, chi nel consenso chi nel dissenso, e questo è un primo passo che reputo importante, per il quale ringrazio il ministro Moratti.

Gli studenti in molti casi hanno criticato la proposta del professor Bertagna, ma ciò che mi dispiace di più è che l'hanno criticata senza conoscerla minimamente ma essendo strumentalizzati da alcuni politici, da alcuni movimenti che hanno letto tra le righe di un documento che poteva essere interpretato in vari modi ma di cui durante quest'incontro abbiamo avuto un'interpretazione ufficiale da parte di chi l'ha redatto. Molti giovani sono stati strumentalizzati, molti politici hanno cercato di mettere il cappello su queste proteste, orfani purtroppo dei movimenti antiglobali e tutto il resto che si sta in questi ultimi mesi vivendo.

Io ho partecipato spesso ad assemblee degli studenti e purtroppo c'è disinformazione, e molto spesso, quando questa disinformazione è maggioranza, e quando questa disinformazione penetra all'interno dell'assemblea degli studenti, c'è la protesta.

Fatta questa premessa mi vorrei soffermare su alcuni aspetti della proposta Bertagna che andrebbero chiariti, soprattutto per quanto riguarda il rischio, anche per il rinnovo del Titolo V della Costituzione, della non omogeneità dei programmi. Non bisogna assolutamente permettere che i programmi entrino effettivamente in legislazione concorrente, e quindi si crei un conflitto tra le Regioni e lo Stato che potrebbe avere in alcuni casi un esito catastrofico. È fondamentale coinvolgere le Regioni, le autonomie locali, all'interno di questo processo di riforma, ma senza cadere nell'eccessiva localizzazione dei programmi.

Noi studenti molto spesso veniamo accusati di parlare per sentito dire, senza essere informati. Gli studenti cercano di informarsi, ma purtroppo molto spesso i mezzi d'informazione passano dei messaggi errati, che sono alla base delle proteste e delle manifestazioni a cui assistiamo anche durante quest'incontro: studenti che protestano e che vorrebbero impedire l'espressione e la cittadinanza alle idee degli altri.

Io da questo palcoscenico che poco mi si addice, per il semplice fatto che forse mi troverei più a mio agio essendo tra gli studenti, dall'altra parte in platea, voglio dire questo: cerchiamo di non veicolare messaggi sbagliati attraverso la televisione e attraverso gli organi di stampa, perché si rischia poi di vedere manifestare studenti strumentalizzati da coloro che fanno un uso sbagliato dell'informazione.

Un ultimo accenno sulla scuola che vorremmo. Noi vorremmo una scuola libera, una scuola dove ogni studente possa effettivamente scegliere la propria proposta formativa. Questo è previsto dalla proposta Bertagna, e noi non possiamo che esserne lieti.

Inoltre individuiamo all'interno della proposta di riforma *la rivoluzione copernicana* della scuola italiana: gli studenti diventano protagonisti della loro formazione, i programmi sono modulati sulle loro capacità e attitudini e non imposti dall'alto; questa è una grande innovazione e conquista, un cambiamento utile che si richiedeva da tempo.

Noi chiediamo al ministro Moratti di andare avanti con questo progetto di riforma; saremo qui a discutere; però senza il cambiamento per noi non ci può essere libertà, non saremo mai competitivi e non potremo mai essere a livello dei nostri colleghi europei.

Ministro Moratti siamo con lei, per cambiare ci vuole coraggio, vada avanti, e noi saremo qui per discutere e per dialogare.

MATTIA STELLA

Presidente della Consulta studentesca di Roma

Prima di cominciare la mia relazione vorrei brevemente esporvi il contenuto di due documenti che consegnerò al Ministro, sottoscritti da 59 presidenti di Consulta.

Il primo documento sottolinea una serie di annotazioni che i presidenti hanno fatto alla proposta di riforma del ministro Moratti.

Leggo i passaggi centrali di questo documento:

Noi riteniamo questi Stati Generali non legittimati a rappresentare il mondo della scuola. Crediamo che non sia né giusto né possibile volere, con un'assemblea di esperti scelti con criteri non discussi pubblicamente, far parlare il mondo della scuola.

Temiamo che questa sia solo democrazia simulata, un tentativo di costruzione di un consenso mediatico che non esiste nelle scuole e nel Paese. Crediamo che, se lei volesse davvero far discutere il mondo della scuola, dovrebbe promuovere un percorso lungo di consultazione di coloro che vivono nelle scuole, fatto di discussione e di ascolto, lontano dalle dirette televisive.

Come studenti vogliamo esprimere il nostro dissenso verso la politica scolastica che ha tenuto fino a ora. Crediamo innanzitutto che la scuola pubblica italiana abbia bisogno di grandi investimenti per la riqualificazione e l'ammodernamento. Sono ancora troppe le scuole che cadono a pezzi, troppo pochi gli investimenti in nuove tecnologie, umilianti i salari dei nostri docenti, inesistente il diritto allo studio: è per questo che la finanziaria del Governo ci sembra sbagliata.

Crediamo che la proposta di riforma degli organi di governo della scuola vada immediatamente ritirata, costituisce un attacco pesantissimo alla democrazia nelle scuole e ai diritti degli studenti, ed è per questo inaccettabile.

Quanto alla proposta di riforma della scuola, non possiamo che esprimerle tutta la nostra preoccupazione. Nel complesso il testo presentato, anche alla luce del disegno di legge di riforma degli organi di governo della scuola e della finanziaria approvata in Parlamento, mette in luce un progetto di scuola pubblica pesantemente ridimensionata nelle sue prerogative, che tende a dividere precocemente gli studenti, autoritario e privatistico nella gestione, in cui il valore legale dei titoli di studio viene eroso.

Crediamo che la scuola italiana debba essere solidale e inclusiva, che debba accogliere e mettere a confronto le differenze. Pensiamo che non sia accettabile nessuna precanalizzazione e nessuna divisione netta degli studenti fra chi è adatto allo studio teorico e chi no, fra chi deve essere élite pensante e chi forza lavoro. Crediamo che questo modello appartenga al passato e non risponda né alle esigenze della società né a quelle del mondo del lavoro.

Crediamo che la scuola italiana debba essere laica, lontana da qualsiasi indottrinamento religioso come già previsto nella riforma Berlinguer.

Il secondo documento entra nel merito di un episodio sconcertante verificatosi alcune settimane fa in Sardegna, che ha coinvolto i presidenti delle Consulte sarde, uno dei quali, all'interno di un documento casualmente rinvenuto, appartenente a un collaboratore del consigliere del Ministro per le politiche giovanili, veniva schedato come di sinistra e lo si chiosava ulteriormente con un turpiloquio. Chiediamo a lei Ministro di fare trasparenza sul caso e di dissociarsi dall'operato di questo collaboratore del suo Ministero.

Gli Stati Generali rappresentano un primo momento di riflessione e confronto tra le diverse componenti della scuola per definire l'assetto futuro del sistema di istruzione e formazione, sulla base di una proposta di riforma del ministro Moratti. È importante ricordare che se oggi è possibile riunire tutto l'universo scuola per migliorare quest'ultima, riformandola, lo si deve ai principi del confronto dialettico, del cambiamento e della partecipazione di tutti i soggetti attivi nella scuola, instillati nel tessuto scolastico da Berlinguer che, con la sua riforma, condivisa o meno, ha provocato una vera rivoluzione culturale nell'idea di scuola.

Ho accettato con piacere l'invito del Ministro a essere relatore. Affinché la mia fosse una partecipazione propositiva, ho riunito due giorni fa la Consulta di Roma, raccogliendo tutte le proposte dei singoli rappresentanti che consegnerò al Ministro come contributo della Consulta da me presieduta.

Detto ciò mi permetto di mettere in secondo piano la mia figura istituzionale di presidente, e vorrei esporre le mie opinioni come semplice e umile studente di una scuola pubblica di Roma. San Basilio è un quartiere periferico della città di Roma.



In questo quartiere c'è una scuola elementare pubblica a tempo pieno, dove ogni mattina dei bambini, grazie all'insegnamento di maestre e maestri, imparano a leggere, scrivere e far di conto.

Queste maestre educano bambini e bambine all'amore per la propria vita, al rispetto della libertà e dignità altrui. Queste maestre quotidianamente si scontrano con un retroterra culturale, sociale ed economico di alunni provenienti da famiglie indigenti, da realtà sociali molto degradanti e difficili, una di quelle realtà dove vale quel luogo comune che definisce il lavoro dell'insegnante «una missione». I discenti e gli insegnanti sono uniti da un comune denominatore che la scuola pubblica garantisce a entrambi: la libertà di apprendere per i primi e di insegnare per i secondi. La Costituzione del nostro Paese lega la libertà di insegnamento e la libertà di apprendimento dando loro cittadinanza nel sistema di istruzione pubblico che è aperto a tutti.

La nostra scuola pubblica, seppur ricca di difetti e problemi, oggi dà il diritto ai bambini di San Basilio di emanciparsi dalla loro svantaggiata estrazione sociale attraverso la conoscenza e l'amore per il sapere, che i loro insegnanti riescono a trasmettere.

La funzione sociale della scuola a parere mio si esplica nei soggetti che possono iscriversi a essa, tutti. Lo studente figlio dell'avvocato può sedere nello stesso banco con una studentessa figlia di un operaio; questo è possibile perché lo Stato redistribuisce in uguali quantità investimenti sull'istruzione del figlio dell'avvocato e su quella della figlia dell'operaio. L'istruzione non migliora togliendovi l'aggettivo «pubblica», la scuola migliora innanzitutto se rimane pubblica e in secondo luogo se su di essa si investe.

In contemporanea ai nostri lavori, che vedono tutti noi uniti nell'intento di migliorare la scuola pubblica c'è chi, con altri metodi, persegue il nostro stesso obiettivo: sono le migliaia di studenti che da diversi giorni occupano e autogestiscono i propri istituti, e che oggi e domani protesteranno contro gli Stati Generali.

Si possono considerare giuste o sbagliate le loro rivendicazioni e critiche, ma non dobbiamo considerarli soggetti esterni ed estranei alla scuola, sono ragazzi e ragazze che manifestano per cambiare la scuola e per essere soggetti attivi in questo cambiamento, e per fortuna negli anni passati c'è stato un Ministro che ha creduto fino in fondo nel protagonismo studentesco.

Le loro parole d'ordine sono semplici e chiare: no alla distruzione della scuola pubblica, no a una scuola fatta sul censo, per una scuola libera, pubblica, laica, dove a ognuno sia garantito il diritto al successo negli studi.

Mi sento di lanciare un appello al Ministro: metta al centro della sua azione la promozione della cultura della legalità nella scuola, come specchio di tutta la società. Un anno fa il Provveditorato agli Studi di Roma portò avanti un'indagine sulla cultura della legalità nelle scuole romane; una delle domande indagava sul grado di fiducia degli studenti nelle istituzioni. Al primo posto c'era la famiglia, poi la scuola, seguita da giudici, forze dell'ordine, all'ultimo posto, con una percentuale di fiducia quasi nulla, c'erano i politici. Forse un modo per guadagnare un po' di fiducia è propinare e praticare la cultura della legalità; l'illegalità e la delinquenza si combattono sul piano giudiziario o sul piano culturale, conoscenza e sapere mi aiutano a vivere nella legalità, conoscenza e sapere mi danno la convinzione di oppormi alla delinquenza e non di convivere con essa.

Consentitemi un'ultima riflessione in merito al disegno di legge sulla devoluzione dei poteri dallo Stato centrale verso le Regioni, pensato dal Ministro per la *devolution*. Ritengo condivisibile l'intento di migliorare la gestione della scuola demandando competenze amministrative verso gli Enti locali, ma di pari passo giudico come atto barbaro l'idea di cancellare la nostra identità culturale nazionale a vantaggio di localismi. È giusto introdurre nei programmi scolastici elementi che riconducano a un'appartenenza locale, ma è fondamentale per la stabilità del nostro Paese, inserito in un contesto europeo e mondiale, trasmettere alle nuove generazioni il principio costituzionale che nell'articolo 5 definisce la Repubblica come una e indivisibile; e pertanto la scuola pubblica non può sottrarsi al fondamentale compito di valorizzare, attraverso la trasmissione dei saperi, il nostro straordinario patrimonio culturale.

Ennio Flaiano in un suo scritto sul difetto maggiore degli italiani scriveva: «credo che il difetto maggiore degli italiani sia quello di parlare sempre dei loro difetti». Consentitemi di concludere il mio intervento dichiarandomi orgoglioso di essere uno studente della scuola pubblica italiana.

ANDREA TRIANNI

Presidente Consulta studentesca di Milano

Colgo l'occasione per salutare il Ministro e tutte le autorità che ci hanno gentilmente invitato a partecipare a questi Stati Generali. Innanzitutto vorrei dissociarmi dal documento che è stato presentato, per un semplice fatto di legalità: in quanto presidenti delle Consulte provinciali questo documento è stato firmato solo a titolo personale, infatti non è stato presentato a tutti gli studenti democraticamente eletti nelle Consulte.

Non so quanto si possa definire rappresentativo un documento firmato da 59 persone su 2.500.000 studenti della scuola superiore.

Questo mi sembra il minimo affinché ci sia un dibattito democratico e legale: visto che i presidenti hanno il compito di rappresentare gli studenti della propria provincia, mi sembra che quantomeno abbiano il dovere di doverli informare su qualcosa che vanno a firmare poi a Roma.

Un'altra cosa che mi sembra logica, per una questione perlomeno di *par condicio*, è presentare un documento arrivato appena adesso e firmato da altre 40 persone che si dissociano per lo stesso motivo di cui mi rendo portavoce: cioè che siamo stufi di essere strumentalizzati da interessi di parte. Mi sembra proprio che questa occasione sia stata scelta per parlare degli Stati Generali e della proposta di riordino dei cicli e non per parlare di altri interessi ideologici o di partito, interessi di parte e non degli studenti e neanche del mondo della scuola.

Inoltre per entrare nel merito del documento presentato dalla Commissione Bertagna, la Consulta di Milano si schiera in maniera positiva come giudizio, soprattutto per quanto riguarda gli obiettivi e i fattori che sono di motore a questa riforma, in particolare per il fatto che è una proposta di riforma e non una legge che è già stata approvata in Parlamento. Questa è solamente una bozza di riforma che è sottoposta al vaglio di tutte le componenti scolastiche, e pertanto il dovere delle va-

rie componenti scolastiche (compresi Consulte, presidenti, ecc.) è di lavorarci su affinché ci sia un miglioramento di questo sistema scolastico che è oggettivamente inadeguato per gli standard europei che oggi sono richiesti.

Quindi noi come studenti di Milano ci dissociamo totalmente da ogni protesta che ha questo sfondo ideologico, cioè che punta prima a un'idea piuttosto che a voler guardare in faccia la realtà e voler osservare la riforma nei diversi punti nei quali è articolata.

Ci siamo resi conto, leggendo il documento Bertagna e analizzandolo con alcuni ragazzi, di una differenza tra una scuola «di Stato» e una scuola in cui ci siano «autonomia» e libertà. Lo Stato ha il compito di fornire i contenuti principali, i metodi e le competenze, ma non deve essere questo l'obiettivo unico della scuola. L'obiettivo della scuola, principalmente esercitato dal docente, è quello di formare il ragazzo. Quindi noi accettiamo molto positivamente questa visione del docente in cui ha un ruolo predominante il rapporto educativo con lo studente. Personalmente, come studente, vorrei trovare un insegnante che mi metta a disposizione le sue conoscenze e che mi lasci la libertà di giudicarle e di confrontarle con quello che vivo giornalmente, un insegnante che abbia un'ipotesi di giudizio, che abbia il coraggio di mettere in discussione se stesso prima delle cose che insegna, e che quindi sia un insegnante che non mi trasmetta solo delle competenze, delle quali non so che fare, bensì uno che mi aiuti a sviluppare un giudizio critico.

E proprio per questo motivo, come Consulta di Milano, abbiamo giudicato molto positivamente anche la questione dell'obiettivo fondamentale assegnato alla scuola superiore, che è quello di far maturare lo studente, non di indottrinarlo con vuote nozioni.

Il ruolo della scuola superiore, ci siamo resi conto, è proprio quello di far crescere lo studente, fargli maturare una capacità di giudizio critico, di fronte a tutto quello che accade, non di trasmettergli una sorta di competenze staccate dal mondo della società, dal mondo del lavoro o da qualunque altra realtà.

Dunque, come studenti, condividiamo questi principi riformatori, perché sono dei principi che pensano a valorizzare lo studente piuttosto che l'apparato burocratico. Condividiamo anche la visione del docente considerato essenzialmente per il suo ruolo di educatore e non come terminale di un apparato burocratico statale, che è una sorta di piramide che non ha alcun significato.

Nella riforma Berlinguer-De Mauro ci siamo resi conto che il docente era solo quello che aveva il compito di trasmettere delle competenze stabilite dal Ministero.

Noi come studenti questa ideologia non la accettiamo assolutamente, vogliamo dare piena libertà di insegnamento all'insegnante. Ci rendiamo conto che in questa bozza di riforma quantomeno questo principio è presente.

Certo, ci sono anche dei punti da riconsiderare: siamo rimasti un po' spiazzati soprattutto per quanto riguarda la valutazione, questa sorta di valutazione «continua» attraverso test del Ministero. Siamo pienamente d'accordo sul fatto che l'allunno debba essere seguito in tutto il suo iter formativo, ma non vorremmo che questa continua verifica diventi un accumularsi continuo di scartoffie, di una burocrazia eccessiva.

Il processo formativo dello studente deve essere seguito, ma allo stesso tempo deve essere qualcosa di agile. Inoltre, se l'educazione al giudizio critico è al primo po-

sto all'interno delle scuole superiori, non ci si può fermare al superamento di un test (come esperienza personale di studenti di quinta molto spesso ci è stato insegnato a: come superare la terza prova, come superare l'esame di matematica, come fare bene un tema, non che cosa metterci dentro, non che giudizio avere su quello che ci accade, sulle tematiche che ci è richiesto di esporre).

Comunque nei principi di base ci riteniamo assolutamente favorevoli a questa riforma.

# I RAPPRESENTANTI *della* SOCIETÀ CIVILE

FRANCESCO SABATINI

Presidente dell'Accademia della Crusca

Ringrazio il Ministro per l'invito a questa consultazione. È un'occasione importante per segnalare in tempo utile, e davanti a tutte le componenti del sistema, alcune necessità che urgono e che devono comunque trovare risposta in un piano di riforma degli assetti della scuola. Ho un dovere in più perché sono stato invitato non solo come linguista che per molti anni ha collaborato con il Ministero dell'istruzione, ma come responsabile di un'istituzione, l'Accademia della Crusca, che è sempre fortemente impegnata, per il suo passato e per i suoi programmi presenti, nelle questioni linguistiche nazionali.

Comincio col dare la mia piena adesione alle affermazioni di quanti, da varie parti, hanno sottolineato due principi: la continuità e solidarietà che bisogna riconoscere, ancor più nella presente era di vorticoso sviluppo scientifico-tecnologico, tra sapere umanistico e sapere scientifico (nell'accezione comune, e riduttiva, di «scienze» come studio della natura fisica); l'inscindibilità tra processo educativo e acquisizione di «contenuti» (con tutte le attenzioni che dobbiamo usare per evitare di ridurli da cumuli di dati che restano improduttivi). È importante che la porta a questi principi sia stata aperta da interventi di varia provenienza, e mi auguro che non siano fuggevoli concessioni di convenienza fatte in questo incontro, perché per troppo tempo non c'è stata effettiva chiarezza su questi principi. I quali, poi, sono strettamente connessi tra loro. Tra l'altro, mi permetto di segnalare che nella polarizzazione secca tra «sapere umanistico» e «sapere scientifico» si finisce col dimenticare del tutto, senza nemmeno accorgersene, un'altra area di sapere, che ha una sua spiccata fisionomia e un'importanza capitale che ci capita poi di scoprire con sorpresa: l'area delle scienze economiche, la grande assente, appunto, nella formazione culturale di base dei nostri giovani. È umanistica? È scientifica? Meglio non creare steccati, perché nella realtà non ci sono. Evitiamo allora di porli nella mente delle nuove generazioni.

Vorrei dare qui, di sfuggita, un contributo a rendere chiare queste connessioni. Se si fa seriamente storia dell'Umanesimo (e se dico «seriamente» intendo con spirito critico, sulla base di dati imprescindibili – luoghi, tempi, attori della scena, contesti – e con le dovute modalità didattiche) il discorso corre continuamente su una quantità di fatti che vanno dalla nascita della critica filologica (Lorenzo Valla e la critica dei documenti del passato, con la connessa storicizzazione di questo) all'invenzione tecnologica della stampa (Gutenberg) con i risvolti economici ed economico-sociali della moderna organizzazione delle comunicazioni (qualche nome d'avvio per l'Italia: Aldo Manuzio e il suo grande collaboratore e codificatore della lingua italiana, Pietro Bembo, dal quale si arriva poi anche all'Accademia della Crusca), allo sviluppo più libero delle scienze della natura e del pensiero filosofico e ai mutamenti nella coscienza religiosa, nonché agli assetti politico-sociali degli Stati moderni. Che cosa va messo in risalto, nella presentazione di un quadro siffatto, perché risulti «educativo» nel senso pieno del termine? Anzitutto le strette connessioni tra i diversi campi dell'agire umano (col pensiero e con le realizzazioni tangibili); e naturalmente la «discutibilità» di ogni ricostruzione, che però risulterà tanto più accettabile quanto più si legherà a una prospettiva storica di lunga durata (tutta la storia è «contemporanea»!). È davvero tanto difficile ricomporre tanti elementi nel concetto di «storia delle civiltà», vero obiettivo di conoscenza che può formare l'individuo e introdurlo nel mondo della civiltà complessa?

Si è accennato, da alcuni dei presenti, al fatto che gli eventi dei giorni scorsi, i tragici, preoccupanti eventi della scena mondiale (l'attacco dell'11 settembre alle torri di New York), hanno dimostrato una cosa molto importante: che in circostanze così gravi e decisive, non sappiamo orientarci, non riusciamo a collocarci nella scena, a stabilire la nostra appartenenza, se non abbiamo il senso di che cos'è una civiltà, anzi di che cosa sono le civiltà, se non siamo abituati a riflettere su che cosa hanno significato le tante singole civiltà che costellano il nostro globo: naturalmente sottraendoci alla tentazione di esaltarle acriticamente una contro le altre. Senso storico delle civiltà, con tutto quello che c'è dentro ognuna di esse: questo è cultura «umanistica», o se questo termine non piacesse a qualche refrattario ai suoni dei vocaboli *uomo* e *umano*, potremmo dire, purché sempre onnicomprensivamente, anche cultura «scientifica».

In estrema sintesi, alla scuola, intesa nelle sue varie articolazioni e forme di realizzazione, è demandato prioritariamente il compito di *far conoscere le civiltà umane*. Questo compito è basilare anche per la fondazione delle abilità professionali, che vanno esercitate in armonia con il divenire storico e con le finalità delle comunità sociali.

Non ho accennato affatto, fin qui, al tema specifico, che mi tocca in modo particolare, della formazione linguistica delle nuove generazioni. Non ne ho parlato perché l'attenzione a questo tema deve rientrare in quel quadro più generale della formazione culturale dell'individuo.

Richiamo l'attenzione di tutti – torno a dire che questa occasione è quanto mai opportuna – sul fatto che la società italiana presenta seri deficit linguistici: per quanto riguarda la padronanza dell'italiano e per quanto riguarda la conoscenza delle lingue estere. La due facce del problema sono anche connesse. Per avere un'idea abbastanza chiara della situazione, bisogna partire da ciò che ci insegna la nostra storia linguistica: la società italiana nel suo complesso ha acquisito tardi la padronanza del-

la lingua fondamentale. Il processo di acquisizione è stato poi, dopo l'unità politica (soprattutto nella seconda metà del Novecento) abbastanza rapido, per fortuna, ma perciò anche approssimativo, specialmente in aree socio-geografiche piuttosto estese. La scuola non ha potuto e saputo fare tutto quello che avrebbe dovuto in questo campo (non posso qui richiamare cause e responsabilità, che sono da attribuire a molti soggetti: devo e voglio richiamare qui le precise responsabilità dell'università nella formazione culturale di base dei docenti). Ma è un fatto che alla formazione linguistica degli individui, che comprende in un solo prisma tutte le capacità linguistiche e quindi anche la conoscenza delle lingue estere, la nostra società ha dedicato finora scarsa attenzione. È grave che nel progetto di riassetto generale della scuola, almeno così come si presenta oggi, se ne parli molto poco. Forse perché, al solito, *si dà per scontata la sua importanza*. È male che si dia per scontata, perché poi, al momento di tradurre in ordinamenti più precisi il piano, delle cose essenziali ci si ricorda in ritardo e con una visione parcellizzata; tra l'altro, operando con una vecchia concezione dei «contenuti» si finisce col tornare a identificare ampiamente lo studio della lingua con quello della letteratura, con danno reciproco sui due versanti. Nel progetto mi pare che di questo non si parli, forse, dicevo, perché si dà per acquisito che è fondamentale la padronanza della lingua. In questo modo si lascia spazio a molte idee improprie: potrebbe riaffiorare, appunto, la forte identificazione della lingua con la letteratura, un'equivalenza errata per difetto e per eccesso. La produzione letteraria ha un ruolo importantissimo nella formazione di una lingua di cultura, ma la lingua ha attinenza con tutto il vivere dell'individuo (pensare quotidiano, operare, calcolare, organizzare, inventare, ecc.), e d'altra parte la letteratura è anche altro (è arte) rispetto alla pura lingua.

Sono temi sviscerati a lungo negli ultimi trent'anni, in tutte le sedi, comprese quelle delle riforme ministeriali dei programmi scolastici: per carità, non disperdiamo il frutto di tanto lavoro già fatto, con il contributo di tutte le esperienze e di tutte le concezioni dell'uomo presenti nel nostro travagliato, ma ancora così vivo e creativo Paese.

CARLO SBORDONE

Presidente dell'Unione matematici italiani

Le indagini internazionali, condotte recentemente dall'OCSE in 32 Paesi del mondo sulle conoscenze matematiche e scientifiche dei ragazzi di 15 anni, rivelano una certa inadeguatezza dei curricoli e della preparazione offerta dalla scuola italiana.

Esse mostrano infatti che i risultati dei nostri allievi sono molto modesti e sono peggiorati rispetto a quelli delle ricerche TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) del 1995, essendo passati, per esempio, per la matematica dal 19° al 26° posto nella classifica dei Paesi partecipanti. Inoltre, mentre nel '95 l'Italia seguiva la Francia (13°), ma precedeva Germania (23°) ed Inghilterra (24°), adesso siamo nettamente più in basso di queste nazioni, che hanno trovato nel frattempo adeguate soluzioni ai loro problemi didattici, curando i punti deboli dei rispettivi sistemi educativi.

Le possibili spiegazioni del fenomeno sono molteplici e non è questa la sede per elencarle; credo però che un sistema scolastico veramente efficace dovrebbe saper cogliere le attitudini e le potenzialità che i ragazzi manifestano nella scuola primaria e media per poi indirizzare ognuno verso il percorso che gli è più congeniale e da cui egli possa trarre il maggior beneficio. Ciò contribuirebbe senza dubbio a innalzare la qualità del nostro sistema educativo evitandoci di rimanere indietro rispetto al contesto europeo e mondiale.

Mi sembra che alcune scelte di fondo contenute nel rapporto finale del gruppo di lavoro coordinato dal professor Bertagna vadano nella giusta direzione, invitando a superare l'attuale subordinazione del percorso «formazione» rispetto a quello di «istruzione» e introducendo un'adeguata offerta di licei che meglio si raccordano con i successivi indirizzi di tipo universitario.

La mancanza di funzioni orientative nell'attuale sistema scolastico si rivela particolarmente penalizzante nell'ambito degli insegnamenti scientifici. L'opinione generalmente diffusa che la matematica sia «difficile», e uso le virgolette, ha avuto come conseguenza la tendenza a un livellamento verso il basso delle pratiche didattiche.

Nell'ottica di una scuola che realmente consenta di sviluppare le attitudini di ciascun ragazzo, l'insegnamento delle discipline scientifiche andrebbe rimodulato. Occorre in primo luogo ridefinire i curricula in maniera moderna e aggiornata. Per quel che riguarda la matematica per le medie, i cui programmi risalgono al 1979, occorre un nuovo impianto che preveda adeguato spazio alla probabilità e alla statistica, conformemente alle indicazioni internazionali fornite proprio dall'OCSE.

Quanto alle superiori, uno dei principali difetti degli attuali programmi di matematica per il biennio è la loro eccessiva uniformità a fronte delle suddivisioni tra vari tipi di istituti. Il discorso è ancora più delicato per il segmento conclusivo, in quanto, in generale, i programmi vigenti sono particolarmente antiquati.

Nei licei scientifici e tecnologici va ridotto l'eccessivo spazio oggi dedicato a particolari argomenti di algebra classica, quali le scomposizioni di polinomi o certe specificità di geometria analitica con parametri per lasciare più spazio al calcolo differenziale e integrale.

Nel liceo economico l'allievo dovrebbe impadronirsi di quegli strumenti di probabilità e statistica e delle moderne applicazioni della matematica alla finanza che gli potranno essere utili in futuro.

E così via, pervenendo a una diversificazione reale dei contenuti in funzione delle finalità che si intendono perseguire come obiettivo dei vari corsi di studio.

Per il liceo classico la matematica dovrebbe essere meglio inserita nel contesto degli studi classici privilegiando quello che è stato il suo ruolo nell'evoluzione del pensiero scientifico e filosofico antico. Dunque, ad esempio, adeguato spazio alla geometria euclidea e ridimensionamento della trigonometria in favore degli elementi del calcolo differenziale di Newton e Leibniz.

Forse in questo modo sarà anche possibile che i ragazzi comprendano il famoso paradosso di Achille e la tartaruga, che è rimasto nella filosofia e va rivisto invece anche in matematica, e probabilmente con questi aggiustamenti non accadrà più tanto spesso di incontrare delle persone provenienti dal classico che ammettano in qualche modo di essere stati negati per la matematica.



MAURO CERUTI

Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia  
dell'Università degli Studi di Bergamo

La condizione umana è oggi caratterizzata da processi temporali, da dimensioni spaziali e da forme di relazioni qualitativamente nuove, e in parte inattese.

Accelerazione, globalizzazione e non linearità sono termini che caratterizzano aspetti importanti di queste novità: i ritmi temporali dell'esistenza umana appaiono sempre più veloci; lo spazio di pertinenza di ogni esperienza individuale si è allargato ai confini dell'intero pianeta; gli eventi si intrecciano in maniera tale che una piccola causa locale può dare effetti globali enormi e imprevedibili.

Ma accelerazione, globalizzazione e non linearità sono processi che investono anche il campo dei saperi umani, nella loro totalità. Qui mette conto enunciare alcuni processi di grande importanza: una produzione sempre più ricca di contenuti, di confini, di approcci e di campi dei saperi; un'interdipendenza forte fra questi stessi campi, per cui gli sviluppi di un particolare sapere sono influenzati da sviluppi di saperi considerati tradizionalmente lontani; una condizione generalizzata di complessità degli oggetti di studio dei saperi stessi (quali sono, ad esempio, l'uomo, la mente, il corpo, la società, l'ambiente, la Terra, l'universo...) e soprattutto dei problemi planetari (ecologici, economici, tecnologici, sociali, culturali, politici). Tutti questi oggetti e questi problemi richiedono necessariamente la cooperazione di molti approcci e di molti punti di vista originariamente eterogenei e non coordinati.

I processi che abbiamo citato investono con grande evidenza i saperi scientifici: rispetto a essi le idee ormai pluridecennali di interdisciplinarietà e transdisciplinarietà hanno svolto un importante ruolo di visualizzazione e di concettualizzazione dei mutamenti in atto. Ma oggi c'è di più: tali caratteristiche iniziano a definire anche le pratiche tecnologiche e le competenze professionali, rispetto alle quali le barriere disciplinari svolgevano un ruolo più saldo, almeno fino a tempi assai recenti. Oggi, in realtà, anche nei contesti tecnologici e professionali l'individuo è sottoposto alla stessa difficoltà ormai da tempo familiare a chi opera nei contesti scientifici: tutto può risultare pertinente, ma non nello stesso modo e non nello stesso momento. I confini disciplinari non sono più rigide barriere: dipendono da obiettivi e da giudizi transitori, costruiti e revocabili (strategici, per così dire). L'individuo ha bisogno non solo di mappe cognitive ampie e flessibili; ha bisogno anche di strumenti per far evolvere queste stesse mappe, per allargarle, per ristrutturarle o per incrementare il loro potere di discriminazione.

Nella nostra società, naturalmente, prima la scuola e poi l'università svolgono il ruolo decisivo nella costruzione delle mappe cognitive degli individui. In massima parte ciò che si apprende in seguito, negli ambiti professionali e nelle carriere lavorative, è basato proprio su un gioco di differenziazione, di ricombinazione e di precisazione delle mappe cognitive costruite nell'itinerario scolastico e universitario.

È qui che continuano a formarsi le nostre idee di fondo sull'umanità, sulla storia, sulla natura, sull'universo, sulla società, sulla mente, sui problemi planetari, sul sapere stesso.

In questo modo si delinea un rischio capitale dei sistemi educativi dei nostri giorni: che la scuola e l'università continuino a produrre idee e mappe di saperi essenzialmente statiche e cristallizzate, e che tali idee e tali mappe vengano non tanto precisate dalle esperienze formative ulteriori, quanto piuttosto erose o perfino smentite.

Se questo è un rischio reale, potremmo allora assistere all'emergenza di un individuo diviso se non frammentato, almeno sul piano delle conoscenze: ricco di esperienze formative locali e specialistiche di tipo avanzato e innovativo (che sono appunto quelle prodotte dalle sue specializzazioni accademiche e dai suoi itinerari professionali), ma incapace di integrarle nelle uniche mappe globali da lui fatte proprie, che sono troppo statiche, neutre e generiche.

Il rischio, quindi, è che la concatenazione complessiva dei sistemi educativi della nostra società produca individui abili a generare significati locali e contingenti, ma sempre meno in grado di connetterli e di produrre una visione integrata delle proprie esperienze e delle proprie stesse vite.

La posta in gioco, evidentemente, è quella di delineare processi educativi capaci di produrre mappe cognitive di tipo evolutivo, che incarnino un'idea di sapere aperta alla discontinuità, alla sorpresa, all'incertezza, alle sfide della scoperta e dell'innovazione, alla consapevolezza dei mutamenti paradigmatici, alla capacità di ristrutturare le dimensioni della propria interrogazione. L'attenzione dovrebbe verte- re certo sulla ristrutturazione delle conoscenze in quanto oggetto di studio, ma anche sulla riflessione delle dinamiche della conoscenza in quanto processo.

Si dovrebbe fornire agli studenti una sensibilità non solo al «sapere di non sapere» (come estendere le proprie competenze in territori disciplinari dati), ma anche al «non sapere di non sapere» (come ristrutturare l'organizzazione delle proprie competenze in presenza di nuove acquisizioni o di nuovi bisogni, che possono essere anche assai rapidi e imprevedibili).

Paradossalmente, gli attuali cambiamenti nel mondo del lavoro (soprattutto, ma non solo, riguardo alla crescente importanza dei processi di innovazione tecnologica) sono fra i fattori più importanti che mettono in discussione la formazione universitaria di un individuo troppo specializzato, troppo adattato alle esigenze del qui e dell'ora. Sempre di più, invece, il problema critico diventa quello di formare un individuo che sappia costruire un futuro che non è affatto predeterminato, ma che dipende in maniera critica dalle capacità di visione e di immaginazione.

NERIO ALESSANDRI

Presidente della Technogym

Un caloroso saluto a tutti i presenti, alla signora Ministro, grazie per questo invito. Lei è stata troppo generosa nel presentarmi, specifico che all'origine di tutto è stata la passione e soprattutto la voglia di realizzare un sogno, il sogno di un giovane di 22 anni che voleva diventare un imprenditore.

Mi sono diplomato come perito meccanico e ho iniziato a lavorare in un'azienda come dipendente, designer e progettista. Volevo fare ingegneria ma i miei genitori mi hanno detto «inizia a lavorare, poi vediamo». Dopo due anni di esperienza

presso quest'azienda ho deciso di fare l'imprenditore. L'ho deciso contro il parere dei miei genitori, ero fortemente motivato a mettermi in proprio. Dal garage di casa mia ho così iniziato a progettare i primi attrezzi per palestre. Grazie alla passione per la meccanica, oggi, a distanza di poco più di 15 anni, Technogym è diventata leader nel mondo. Siamo molto orgogliosi di essere un'azienda italiana.

L'esperienza mi ha insegnato che per competere bisogna innovare. Noi abbiamo uno slogan all'interno dell'azienda che dice: «Se funziona è obsoleto». Ciò significa che se funziona è il risultato del passato, già ottenuto, quindi bisogna andare avanti. Per innovare c'è solo una soluzione: valorizzare le risorse umane, solo le persone sono in grado di innovare.

Negli ultimi anni abbiamo creduto che per innovare fosse necessaria soprattutto la tecnologia. Non è assolutamente vero, la tecnologia è il mezzo, è uno strumento e non è il fine. Per innovare bisogna valorizzare le risorse umane. Questa è un po' la mia esperienza. A distanza di 15 anni Technogym conta 800 persone interne, esportiamo in 60 Paesi, e abbiamo raggiunto un fatturato di oltre 300 miliardi. Siamo molto orgogliosi e anche molto contenti.

Un problema molto sentito nella mia organizzazione è quello della reperibilità delle risorse umane. Questo è un nodo cruciale, non riusciamo a trovare nuove figure professionali necessarie alla nostra innovazione e allo sviluppo. Prendo spunto da questo nodo per parlare del tema a cui tengo molto: il rapporto azienda-scuola. Vivo tutti i giorni questo problema. È il nostro limite per assicurare la crescita in futuro. Il primo fattore critico sono proprio le nostre risorse umane. Per innovare abbiamo bisogno di nuove persone.

Parlando di risorse umane vorrei poter aprire una parentesi: ritengo elemento essenziale non solo il «Saper Fare» ma anche il «Saper Essere». Da questo punto di vista credo che la scuola giochi un ruolo fondamentale perché deve essere innovativa e moderna per aiutare noi imprenditori a innovare. Questo significa anticipare i bisogni. Non trovando le nuove figure siamo costretti a formarcele da soli.

Technogym ha aperto una scuola dove abbiamo fatto a oggi più di 20 mila ore di formazione. Quando parlo di nuove figure professionali intendo dire gestori delle conoscenze, gestori delle nuove tecnologie, dei processi di internazionalizzazione, della logistica integrata, della proprietà intellettuale. Tutte figure professionali di cui fino a qualche anno fa non si sentiva parlare.

Volendo sintetizzare questa è la mia esperienza: *l'uomo al centro*.

Mi sono riferito prima alla persona al centro per competere, quindi per poter innovare, e devo dire che proprio da questo punto di vista io confido molto nella scuola. Soprattutto conto sull'allineamento, un parallelismo fra le aspettative dello studente quando viene inserito in azienda e le aspettative dell'azienda. Da questo punto di vista credo sia necessario, come succede all'estero, inserire nei piani, nei percorsi di studio dei ragazzi una formazione in azienda. È fondamentale. Questo avviene in altri Paesi; non è possibile che un giovane vada all'università, prenda appunti, torni a casa, studi e vada a dare l'esame e così via fino alla laurea, perché non vede l'azienda, non mette in pratica.

Ritengo vi sia un altro aspetto fondamentale nei giovani. L'età media dei dipendenti della Technogym è di 29 anni; questi giovani hanno una grandissima potenzialità ma non sanno d'averla. Devono credere più in se stessi, devono considerare

meglio le loro capacità, devono avere più fiducia nella scuola. Su questo tema invito il Ministro a continuare il suo processo di modernizzazione. Come imprenditore sento assolutamente quest'esigenza.

Technogym ha collaboratori in tutti i Paesi. Non per essere nazionalista, ma sono del parere che i ragazzi italiani siano i più bravi. Noi siamo contentissimi dei nostri ragazzi, giovani che quando si confrontano con i colleghi degli altri Paesi hanno davvero molti valori a loro favore.

ANDREA MUCCIOLI

San Patrignano

Noi accogliamo nella nostra casa di San Patrignano ragazzi con delle profonde e dolorosissime storie di emarginazione, e dobbiamo cercare di aiutarli a ricostruire la propria vita, la propria identità, la propria dignità. Spesso, però, mi sento frustrato perché, nonostante questa sia un'esperienza straordinaria, che mi dona sicuramente più di quanto io non sia in grado di regalare loro, mi sento come una persona che svuota l'oceano con un cucchiaino, in particolare da qualche anno a questa parte.

Ricostruire i meccanismi sottili, a volte invisibili, delicatissimi, di un'identità distrutta è molto complesso, è molto lungo, costa enormi fatiche e un impegno totale. Fare questo, quando quello che avviene attorno a noi, quello che ognuno di noi può vedere e vivere ogni giorno, è un disagio giovanile sempre più profondo, sempre più grande, sempre più diffuso, vuol dire trovarci a sentire bussare alle porte della nostra casa un numero sempre superiore di giovani: molto superiore a quello che siamo in grado di accogliere.

E questo mi farà sentire male, mi indigna anche, perché cerco di riflettere su quanto avviene e, quindi, di analizzare le responsabilità della società di cui faccio parte. E sottolineo «di cui faccio parte», perché troppo spesso (e questo credo che sia uno dei mali principali della nostra società) noi siamo proiettati ad attribuire le responsabilità di una società che non funziona, o le sue colpe agli altri, mai a noi stessi, o troppo poco a noi stessi.

Credo che il male più profondo della nostra società sia questa sorta di «malattia collettiva» fatta di indifferenza, di menefreghismo, di superficialità e di un individualismo sempre più sfrenato e che, soprattutto, questa malattia non ci porti a metterci mai in discussione come individui. È qualcosa che, seppure rincuorato da quanto ho ascoltato, sentendo parlare di un profondo rinnovamento della scuola, ho comunque percepito anche oggi.

Ho ascoltato (e mi è dispiaciuto) da parte di alcuni, una certa arroganza, una certa violenza nel rivendicare le proprie ragioni o nel colpevolizzare gli altri, mentre la discussione, il costruire qualcosa insieme vuol sempre dire mettere prima di tutto in discussione noi stessi, per capire le ragioni dell'altro.

Io credo che in fondo il segreto dell'educazione sia questo: mettersi a disposizione dell'altro e saper ascoltare. In questo senso credo che la scuola sia certamente e ovviamente una delle principali agenzie educative, uno dei luoghi centrali dell'educazione, della formazione dell'individuo e che, anche nella società contemporanea, continui a dividere questo importantissimo compito insieme alla famiglia.

Allora, pensiamo a quanto negli ultimi 30 anni i due principali nuclei educativi siano entrati in crisi, in profonda crisi di identità, e siano stati spesso delegittimati nel loro ruolo. Ci siamo fatti del male da soli, perché noi stessi ci siamo delegittimati, noi come famiglia e anche come scuola.

Questo ha portato ad aumentare i problemi dei giovani, a moltiplicare in maniera evidente il loro disagio. I giovani si sentono sempre più soli, sempre meno partecipi della società di cui invece fanno parte, sempre meno sentono la disponibilità di un mondo adulto che è sempre più indifferente ai loro bisogni. Sempre meno disposto ad ascoltarli, ad aiutarli a costruire il loro progetto di vita.

Questo, credo, è il centro del problema. E mi dispiace sentire liquidare con troppa superficialità questo problema. Sento dire spesso, perché partecipo a moltissimi incontri e dibattiti con i giovani delle scuole, «i giovani di oggi sono così, cosa possiamo farci?». Non accetto di liquidare il problema in questa maniera, lo trovo un atteggiamento molto superficiale e sbagliato, un po' ipocrita. I giovani sono quello che noi gli consentiamo di essere, quello che noi gli permettiamo di sviluppare di sé. Siamo noi come società adulta i responsabili della loro educazione; siamo noi come società adulta che ci dobbiamo sentire investiti del problema e che dobbiamo, soprattutto, essere disposti ad assumerci le nostre responsabilità educative.

Oggi questo non avviene più e io credo che dobbiamo invece ripartire proprio dalla coscienza di questa situazione. Sono contento di essere stato qui oggi, perché ho ascoltato non solo parole, ma delle proposte. Ho visto avviarsi un dialogo, tracciare un percorso, che in molte delle sue parti mi convince proprio perché è disposto a investire nell'educazione e nella formazione della persona, permettendo di valorizzare e motivare gli insegnanti. I quali, a mio avviso, sono prima di tutto educatori e non riesco a pensarli in modo diverso. Per me, infatti, i docenti non potranno mai essere solo persone che distribuiscono o trasmettono delle semplici nozioni. Non è questa la scuola, non è questo l'educare, il formarsi, il crescere: mentre si deve crescere nella scuola. Così come si deve crescere nella famiglia, e la famiglia è forse ancora più in crisi, ancora più svuotata delle sue prerogative, delle sue responsabilità, della scuola.

Visto che però esiste la speranza di cambiare e migliorare questa situazione, credo che tutti noi dobbiamo impegnarci affinché essa si realizzi, smettendo di criticare la società per quello che fa di sbagliato, sentendoci noi stessi in prima persona parte di quella società che criticiamo.

Se non siamo disposti a rimboccarci le maniche, una società migliore non la costruiremo mai. Io sono disposto a credere che questo sia un processo di rinnovamento e di costruzione possibile, ma è un percorso di ricostruzione e di rinnovamento estremamente complesso, molto difficile e lungo.

Ma credo che si possa anche fare qualcosa di più immediato e, tra virgolette, di più facile. È molto difficile mettersi a disposizione di un ragazzo che ha bisogno di un esempio educativo forte, di un punto di riferimento credibile, però credo che sia qualcosa che tutti noi possiamo fare già da oggi, se abbiamo la volontà di farlo. Penso a dei luoghi fisici, degli spazi, da mettere a disposizione dei giovani, ma poiché il contenitore non è mai la cosa importante, quello che importa è il contenuto, io credo che il contenuto di quei luoghi dobbiamo essere noi. I nostri valori, la nostra capacità, la nostra disponibilità a educare, a essere presenti, perché troppo spesso noi

pensiamo di educare facendo cadere dall'alto una serie di raccomandazioni, di orientamenti o di presunte lezioni di vita.

Non credo si educi così. Ritengo invece che si educi ponendosi allo stesso livello dei giovani, il che non vuol dire interpretare la parte degli «amici» e abdicare al proprio ruolo di adulti e genitori. Significa riuscire ad ascoltare veramente e non si ascolta abbassando per 15 minuti a tavola il volume della televisione: si ascolta col cuore, con l'anima, si ascolta mettendosi realmente in sintonia con i bisogni di chi abbiamo di fronte.

Tutti noi lo possiamo fare, tutti noi che siamo genitori, insegnanti, falegnami, pittori o qualsiasi altra cosa facciamo nella vita. Tutti noi possiamo portare noi stessi, la nostra vita, ciò che siamo, in quegli spazi. In quei luoghi che dobbiamo chiedere alle istituzioni, allo Stato, alle agenzie educative, di mettere a disposizione, ma per farlo dobbiamo mettere in realtà a disposizione anche noi stessi. Penso a quella parte della società civile, pulsante, viva, credibile, concretamente disponibile ad ascoltare i giovani, a mettere a loro disposizione almeno una piccola parte della propria vita e del proprio tempo. Quindi non parlo di una «missione», di «missionari o di santi». Parlo di persone normalissime che sono disposte a dedicare 2, 3, 4, 5, 6 ore della propria settimana e a trascorrere fisicamente e spiritualmente parte del loro tempo con dei giovani. Che abbiano desiderio d'incontrare ragazzi disposti ad ascoltarli. Soprattutto, che vogliano dedicargli e donargli le proprie capacità, mettendo a loro disposizione le proprie esperienze, la propria arte, la propria cultura, la propria cultura della vita.

Penso, quindi, che dobbiamo essere disposti a mettere a rischio noi stessi in questo rapporto, in questa nuova relazione con i giovani, accettando di metterci realmente in discussione come individui. E in questo senso credo, che ponendoci allo stesso livello dei giovani, prendendosi, ognuno di noi, le proprie responsabilità e nella fedeltà al proprio ruolo, possiamo riuscire senz'altro a capirli meglio e a costruire qualcosa con loro di più solido e importante per la loro educazione. Potremo colmare l'abisso profondo che ormai separa le generazioni, il vuoto che esiste tra un mondo adulto sempre meno sensibile e disposto ad ascoltare e i ragazzi.

I giovani hanno bisogno di noi ma se noi non facciamo questo passo, non ci muoviamo per incontrarli e ascoltarli, perché è nostra responsabilità e nostro compito farlo, si separeranno sempre più da noi.

Ci si deve lavorare molto, è un'idea nuova, è il classico uovo di Colombo: molto semplice, banale quasi ma, forse, un progetto non così facile e semplice da realizzare. Sostanzialmente, si tratta di costruire una rete di servizio e non vorrei apparire provocatorio nell'utilizzare queste parole, una rete di «centri sociali socializzanti».

Luoghi dove non si urla semplicemente la propria rabbia, ci si ribella a tutto e tutti senza confrontarsi con le ragioni degli altri e senza la disponibilità a mettere in discussione le proprie idee, ma dove, invece, si chiama la società civile, quella parte più disponibile, più realmente sintonizzata sui bisogni dei giovani e disposta a partecipare alla loro vita. Un società civile fatta di adulti che esistono e che sentono questo bisogno e che è, forse, più numerosa e disponibile di quanto pensiamo.

Si tratta di coinvolgerla, motivando prima di tutto le istituzioni, il che vuol dire il Governo centrale, i governi periferici e locali. E le istituzioni dovrebbero solo mettere a disposizione le strutture, i luoghi, le attrezzature necessarie, per poi dare modo a quella parte della società civile che vuole intraprendere questo cammino di mettersi gratuitamente a disposizione dei ragazzi, per offrirgli un luogo dove incontrarsi e incontrarli. Sostanzialmente questo progetto si basa sulla gratuità, su un gesto che è semplicemente mettere in gioco la parte migliore di sé, per donare ai giovani con la propria presenza e partecipazione, esperienza, testimonianza, conoscenza: educazione. Anche se mi rendo conto che si tratta, forse, dell'aspetto più bello e nello stesso tempo meno scontato da realizzare di questa idea. Credo che il motivo per cui è stato detto molte volte oggi che il mestiere dell'insegnante è difficile sia lo stesso motivo per cui il ruolo del genitore è difficile. La missione dell'educatore è sicuramente la cosa più difficile da assolvere nella vita dell'uomo, perché la persona che vuole o deve essere educata ti chiede un rapporto credibile. Ti chiede una relazione umana, ti chiede una presenza concreta, ti misura sulla base di quello che fai, di quello che dici, di quello che proponi, quindi non basta proporre vuote e, alle volte, tronfie «lezioni di vita». Gli studenti chiedono agli insegnanti un rapporto, non chiedono di dargli solo delle nozioni, chiedono di costruire una relazione credibile. La trasmissione stessa delle nozioni avviene, o avviene meglio e con successo, se un ragazzo reputa quella persona, quell'educatore, credibile. Quindi ritiene credibili, vere, le cose che trasmette. Se una persona è appassionata, crede veramente in ciò fa e che propone, tutto ciò va oltre una mera enunciazione di principio. Se i suoi principi si materializzano nel suo agire e una persona li vive concretamente e corentemente, allora un ragazzo li sente e li comprende e quindi nasce una relazione, un rapporto. Bisogna essere un esempio, quindi non solo parlare di valori, ma metterli in pratica davvero. Io parlo di quegli adulti che educano i propri figli, che sono presenti nella loro vita, che li aiutano a costruire il loro progetto di vita e che magari vogliono dedicare una parte residua del proprio tempo a entrare in questa rete, entrare in questi luoghi aprendo la porta dicendo:

ragazzi io sono qui, non è tanto il tempo che posso dedicarvi, faccio il pittore, faccio l'imbianchino, faccio il poliziotto, faccio l'ingegnere aeronautico, faccio qualsiasi altra cosa ma sono qui per voi. Sono disposto a incontrarvi e se, anziché andare sul muretto dalle 2 alle 8 di sera, o al bar o in piazza o nel centro sociale, dove magari vi fate le canne o imbrattate i muri e state comunque sempre soli con voi stessi, a urlare la vostra rabbia, volete venire a incontrarci, a mettervi in relazione con il mondo adulto, con quel mondo che può darvi quel poco o quel tanto che sa, noi siamo disposti a esserci, lo facciamo gratuitamente, lo facciamo insieme a voi.

Credo che, tutto sommato, non sia una cosa così difficile da fare. Credo ci siano tantissime strutture che possono essere messe a disposizione di questa idea, perché sono non utilizzate o male utilizzate. Non penso neppure sia poi così dispendioso dal punto di vista dei costi, so che non lo è perché abbiamo iniziato a costruire un progetto concreto, che stiamo proponendo alle istituzioni e anche a parti importanti della società civile. Penso, per esempio, alle aziende, a quanta

competenza, a quanta passione, a quanta cultura, intesa come esperienza di vita reale, come esempio di problemi concreti che nella vita poi occorre affrontare, il mondo dell'impresa può mettere a disposizione dei giovani. L'importante è che ciò che propongono sia vero e che sia gratuito. E se riuscissimo a costruire con passione e disponibilità queste condizioni, probabilmente creeremo uno strumento, un contesto educativo più leggero e più immediatamente disponibile e fruibile per i giovani. Uno strumento che non può e non deve sostituirsi né alla scuola né alla famiglia, ma che può aiutare sia la scuola che la famiglia nel loro processo di rinnovamento.

MARINO BARTOLETTI

Giornalista sportivo

Il mio sarà un intervento sapido e appassionato: come è sempre appassionato chi parla di sport, chi ama lo sport, chi vive lo sport.

Sono certo che la franchezza con cui esporrò la mia opinione mi verrà perdonata dal Ministro, che, d'altra parte, credo abbia sempre apprezzato il mio ruvido e schietto rapporto con la sincerità.

In effetti quello del matrimonio tra la scuola e lo sport in Italia è ormai un «mistero» quasi secolare, assimilabile ai grandi teoremi irrisolti della matematica; assimilabile persino, per certi versi, ai grandi misteri gloriosi della religione per i quali almeno... la fede ci può essere di conforto. Ma la «fede», nella scuola, relativamente a una corretta interpretazione del suo ruolo verso lo sport, da tempo – almeno a me – sinceramente non basta più.

I Paesi più evoluti in questo settore ci offrono modelli esistenti, facili, praticabili, fruibili: persino copiabili! Noi rispondiamo con due ore scarse di cosiddetta educazione fisica alla settimana; cenerentola delle cenerentole in un programma scolastico che ha altro a cui pensare, che crede di avere – se non soltanto – soprattutto altro da insegnare.

E mentre in America, in Inghilterra, in Germania, ma ormai anche in Francia e in Spagna per non dire dei Paesi del Nord la scuola ha scoperto e valorizzato la forza civica dello sport, in Italia siamo fermi all'inizio del secolo o poco più in là.

La scuola italiana, malgrado il '68 (in questo caso forse anche per una distorta interpretazione del messaggio del '68), malgrado l'entusiasmo persino meritato dei professori di educazione fisica (e non solo dei professori di educazione fisica), malgrado le legittime richieste delle famiglie, è ancora per vocazione la scuola di Giovanni Gentile: una scuola idealista, dello spirito che deve prevalere sul corpo. E se il corpo non esiste, pazienza! Se lo si nega, pazienza! Così si strizza l'occhio anche all'interpretazione più sbagliata di una presunta morale cattolica che in realtà è molto più illuminata dei suoi stessi non richiesti interpreti.

Eppure il corpo, se educato con tutto quello che gli sta sopra (cioè la testa), è un'arma formidabile per arrivare alla mente. L'abitudine all'allenamento nell'estensione più lata della parola, l'abitudine al senso della collettività, al piccolo spirito di sacrificio sono le scorciatoie fondamentali per lasciare la crisalide della cosiddetta, obsoleta edu-



cazione fisica, e approdare a quello che secondo me dovrebbe diventare un obiettivo primario della scuola: l'educazione sportiva, e dunque la cultura sportiva.

E dall'educazione sportiva all'educazione civica il passo è brevissimo, facile, scontato. Io non pretendo che la scuola faccia di mio figlio un campione (e... il rischio sicuramente non c'è perché la scuola italiana negli ultimi 50 anni non ha mai prodotto né un campione né un atleta), ma pretendo che di mio figlio faccia – ovviamente col mio contributo di genitore e di educatore – una persona che non vada sugli spalti degli stadi a tirare bulloni, mattoni e motorini in testa agli atleti e ai tifosi avversari. Questo sì che lo pretendo.

Pretendo che gli dia una cultura di sport, e quindi una cultura di vita, perché conoscere lo sport per quello che significa veramente – cioè la gioia della condivisione, il rispetto degli avversari e delle regole, la cultura della sconfitta – vuol dire essere pronti ad affrontare la vita. E invece lo sport nelle scuole continua a essere un'eterna ruota di scorta.

La classe politica preferisce ostentare partecipazione allo sport di vetrina (e lo dico senza intenti demagogici: parlo della classe politica di destra e di sinistra, basta dare un'occhiata alle tribune d'onore degli stadi, o ai dibattiti televisivi su un rigore dato o non dato). La classe insegnante forse ritiene di avere altre priorità: e non è detto che non sia vero, così come non è detto che tutto debba nascere da uno spontaneismo di base di una categoria che sicuramente ha tanti altri problemi. Lo stesso Comitato Olimpico Nazionale, che qualcuno vorrebbe misurare dal numero di medaglie vinte, a volte – malgrado la nobiltà, la serietà delle sue intenzioni – è costretto a strizzare l'occhio al campionismo (anche se proprio dal CONI, negli anni della rinascita del Paese, venne la spinta morale più forte per dare orgoglio vero allo sport nelle scuole: e mi dispiace di non aver visto qui il sottosegretario Pescante, che ha fatto in tempo a zampettare con onore insieme a tanti coetanei – studenti e felici – in uno stadio olimpico, zeppo allora di buone speranze e, se Dio vuole, ancora povero di ultras).

E se la classe politica, se gli insegnanti, se il CONI per vari motivi non sono sempre concentrati sul problema, alla fine anche le stesse società sportive, che per definizione dovrebbero essere votate soprattutto all'insegnamento delle varie discipline, finiscono – probabilmente per motivi di sopravvivenza – ad alimentare l'equivoco della selezione al posto dell'istruzione e della crescita comune.

Forse anche i media che io rappresento non hanno fatto il loro dovere in questi anni, però consentitemi una citazione personale e dovuta: proprio oggi è il nono anniversario della morte di un uomo che ha spesso trasformato lo sport in cultura, un «campione» che si chiamava Gianni Brera, che avrebbe ancora tante cose da trasmetterci e a cui va il mio intenso ricordo.

Nella grande tradizione sportiva scolastica anglosassone ci sono due livelli di pratica sportiva. Primo: la rappresentanza della scuola verso l'esterno, affidata ai migliori, agli elementi di punta dell'agonismo incubato all'interno dell'istituto. Secondo: l'espressione più sana dal punto di vista formativo e morale, cioè la cosiddetta intracompetizione tra i componenti dello stesso liceo o della stessa università, nella quale hanno pari dignità gli studenti athleticamente meno dotati, messi però in grado di non temere e rifuggere il confronto, ma di accettarne anzi la giocosità.

E attenzione non è che i campioni di questo tipo di impostazione scolastica godano di privilegi particolari: perché la loro formazione sportiva è strettamente legata al profitto, perché il privilegio di allenarsi ai massimi livelli è imprescindibilmente legato e certificato dal rendimento negli studi controllato mese per mese.

Non è un caso se tutti i grandi sport di squadra sono nati o hanno avuto la loro gestazione in quelle serre di educazione civica che sono stati e sono certi college. È stato così per il calcio, raffinato ed esplosivo nelle *public schools* inglesi. È stato così per il rugby, che nacque proprio da una costola del calcio nel 1823 nel College di Rugby, Contea di Warwick, quando lo studente William Ellis tracciò una linea di demarcazione tra gli atleti che giocavano sui campi di football coi piedi e quelli che giocavano con le mani (e quelle regole da allora sono sempre state rispettate: e io non ho mai conosciuto un rugbista sleale); è stato così per il basket che nel 1891 venne creato dal professore Naismith nella *high school* di Springfield, Massachusetts, il quale, per non fare annoiare i suoi ragazzi, mise assieme le uniche due cose che aveva a disposizione: un pallone e un cestino della spazzatura.

E non è un caso che i Paesi che hanno fatto dell'educazione sportiva un caposaldo della formazione scolastica siano quelli in cui l'approccio con lo sport vissuto da spettatore è di gran lunga il più corretto e il più civile. E non è un caso che dove lo sport è vissuto con educazione e civiltà, il rimbalzo sulla quotidianità sia di gran lunga più perfetto.

Ripeto io non mi aspetto un figlio campione, ma credo di aver diritto a un sistema dove la cultura sportiva, inculcata fin dalla scuola, impedisca che ogni domenica ci siano 18 mila poliziotti mobilitati per colpa di chi dello sport non ha mai capito nulla.

E proprio qui sta il punto, signora Ministro, perché la realtà è che i valori dello sport coincidono perfettamente con i valori dell'individuo: con la sua indole, con le sue aspirazioni più sane. Non perdiamo altre occasioni: educare al rispetto delle regole significa educare alla vita; educare a misurarsi con la lealtà significa educare al vivere civile. Esercizio del corpo significa esercizio della mente; la cultura dell'allenamento, del piccolo sacrificio, della concentrazione, dell'impegno significa la lontananza dalle tentazioni di ogni tipo, significa il rifiuto delle «scorciatoie», qualunque esse siano.

E non crediate che io parli solo di muscoli: parlo soprattutto di cervelli. Vi faccio un esempio per dimostrare come lo sport possa fornire occasioni di emancipazione, di eccellenza indipendentemente dalle presunte o apparenti doti fisiche. Uno dei più grandi allenatori della pallacanestro italiana, Alberto Bucci, vincitore di recenti scudetti e di recenti Coppe dei Campioni, era ed è affetto da poliomielite. Ebbene, non è questo che lo ha fermato nella sua gioia di fare lo sport e di dare «nello» sport. Bucci ha incanalato le sue doti, le ha espresse non sul campo di gioco, ma da una panchina di allenatore: e ha ottenuto risultati straordinari (anche se, tanto per cambiare, l'incubatoio della sua passione non è stata la scuola: è stato un oratorio, storico e meritevole surrogato, assieme ai cosiddetti enti di propaganda, di quello che la scuola non ha potuto o voluto fare negli anni al di là della passione di qualcuno, preside, professore, dirigente, o genitore che fosse).

Concludo con un'ultima riflessione, tanto per far capire dove possa arrivare, a mio parere, la forza dello sport se correttamente incanalata.

Il nostro, come altri Paesi, è ormai avviato verso significativi e inevitabili scenari di multirazzialità e di convivenza. Bene, trovatemi un percorso più facile, più convincente, più divulgativo, più entusiasmante di quello che può offrire – anche applicata a un’aula scolastica – la fratellanza nello sport: date un pallone, lo stesso pallone, a un ragazzo cattolico o a un ragazzo musulmano, a un ragazzo bianco o a un ragazzo nero. Date loro una maglietta dello stesso colore e vedrete con quanta gioia saranno disposti ad abbracciarsi per un gol fatto o a consolarsi per un gol subito.

Tre anni fa, nei Campi Elisi a Parigi sfilarono 22 giocatori campioni del mondo (campioni del mondo di calcio ancora in carica); erano nati ed erano originari dell’Africa centrale e dell’Africa mediterranea, venivano dal Centro e dal Nord America, venivano dai Pirenei e dal Caucaso, dall’Oceania e dall’Armenia, erano tutti francesi e tutti orgogliosi di esserlo. E quella sfilata valse più di qualsiasi discorso, di qualsiasi invito alla fratellanza. Io non chiedo alla scuola di darmi un figlio campione del mondo, ma le chiedo di darmi un figlio che anche attraverso la cultura sportiva sappia distinguere sin da piccolo i suoi diritti dai suoi doveri, che sappia mettere i propri obiettivi individuali al servizio di una collettività: si chiami essa classe, squadra o società civile.

Chiedo che mio figlio, che vostro figlio, dalla palestra di una scuola – bella o brutta che sia, piccola o grande che sia – sappia entrare con decenza nella palestra più importante, che è la palestra della vita.

## ALESSANDRO MAGGIOLINI

Vescovo di Como

Il credere cattolico non è solo l’aderire a una serie di affermazioni teoriche, ma anche e soprattutto vita e mentalità che si unisce a Cristo, valuta il reale, prospetta e costruisce il futuro in base al principio storico e trascendente che è il Signore risorto il quale recupera, corregge e potenzia l’umano. Analogamente si dica per varie altre formazioni religiose e culturali.

La scuola è istituzione da considerare con seria responsabilità da parte del potere civile: in modo particolare da essa dipende il domani della nazione. Sarà efficace anche a motivo dell’assetto politico giusto, libero e stabile in cui si colloca.

La scuola elementare e media anche secondaria – per l’università il discorso cambia – dipende strettamente dalla famiglia (i genitori sono gli educatori originari: cfr. Cost. art. 39) e dalla società soprattutto attraverso le formazioni intermedie che si strutturano anche come agenzie educative (cfr. Cost. artt. 2-3). Talvolta – o spesso, forse – la scuola dovrà svolgere un ruolo di supplenza rispetto alla famiglia e ai corpi intermedi pedagogici, senza tuttavia mai contrastarne la funzione: anzi, stimolandola nei limiti del possibile. Comunque, la scuola non potrà, normalmente, occupare tutto il tempo attivo degli alunni. Può essere valida l’offerta di ore supplementari e facoltative, specie pomeridiane. Purché non si soffochino iniziative di altre aggregazioni sociali che integrino il compito educativo della famiglia e della scuola: per esempio oratori, club sportivi e culturali, ecc. Semmai il pubblico potere dovrà sostenere tali iniziative. Anche per non caricare eccessivamente la scuola di responsabilità che essa non può onorare.

Il potere civile, secondo la Costituzione, garantisce la gratuità di otto anni della scuola dell'obbligo: otto anni a cui ne sono stati aggiunti altri. Provvede, in vario modo e in diversa misura, per studi ulteriori, a favore degli studenti capaci e meritevoli (cfr. Cost. art. 34). Forse non è incongruo recuperare una qualche metodologia meritocratica.

Non si dà insegnamento perfettamente neutrale. Pare onesto, allora, esigere chiarezza circa la visione del mondo che la scuola – o il docente – intende trasmettere.

La scuola deve tendere a preparare gli alunni alla professione. Non può, tuttavia, esimersi dal comunicare almeno qualche ragione perché essi vivano umanamente in pienezza la loro esperienza di crescita. A questo scopo propone per quanto è possibile strumenti per una valutazione critica, progettuale e sintetica dell'esistenza e motivi – ultimamente un motivo – di impegno per essere esemplari – almeno passabili – cittadini. (Pure un idraulico deve saper gustare Dante o Bach.) Nella prospettiva cristiana, senza relativismi e/o integrismi, Cristo si pone come il criterio supremo della valutazione e il cardine della comprensione di ogni vicenda umana e storica.

La scuola a gestione totalmente civile – statale e laica, dunque – è chiamata a dipendere, attraverso la famiglia e le libere formazioni sociali di cui si è detto, dal patrimonio culturale greco-romano-ebraico-cristiano-umanistico-illuministico che sta alla base della Costituzione italiana. I docenti, perciò, ne devono tenere conto: essi operano, in qualche modo e in qualche misura, a nome della famiglia e della società. Laicità non è relativismo veritativo e morale. Chiede, invece, rispetto per i diritti fondamentali della persona e sano pluralismo. (Non si dà Stato etico. Ancor meno si dà Stato pedagogico.)

La scuola privato-sociale-paritaria deve poter esistere in base al diritto degli alunni allo studio (cfr. Cost. artt. 33-34), quando essa esprime – accogliendo le direttive generali del potere civile – la prospettiva culturale della fede o/e della visione del mondo di sufficientemente numerose famiglie e di una parte abbastanza rilevante e coesa della società. Essa pure attua in modo originale la libertà di educazione. (I genitori non hanno soltanto la funzione di generare i figli per poi consegnarli allo Stato e riaverli non si sa come trasformati.) In essa l'educazione avviene secondo un progetto coerente con una fede o/e con una visione del mondo, purché questa sia concordabile con il bene comune. In essa, ancora, si potranno scegliere gli insegnanti liberamente consenzienti con il piano pedagogico scelto. (Sembra insipienza definire la scuola statale come scuola dei poveri costringendo l'altra ad apparire scuola dei ricchi. La scuola statale deve svolgere la propria attività in modo adeguato anche sotto lo stimolo di una qualche sana concorrenza con quella privata, operando in condizioni sostanzialmente equivalenti pure sotto il profilo economico.) Non pare preoccupazione troppo giustificata quella di chi teme un qualche isolamento della scuola privato-sociale. Il dialogo culturale si impone nella convivenza civile. E, a fronte di qualche pericolo di integrismo, sta il pericolo di relativismo.

L'insegnamento di una religione appare legittimo anche negli istituti scolastici statali quando, in forza di un accordo bilaterale tra il potere politico e una libera e unitaria aggregazione legittima, molteplici famiglie chiedono e un sufficiente numero di studenti liberamente si avvalgono di questo servizio almeno non in contrasto con il bene comune. Esso aiuterà a capire la cultura in cui gli alunni vivono. Esso non si proibirà di proporsi come stile di pensiero e di vita.

Quando si affronta il problema del rapporto tra fede e scuola in Italia, è legittimo desiderare:

- che si superi un anticattolicesimo aprioristico e intollerante;
- che si ponga rimedio a una diffusa e robusta ignoranza religiosa anche tra gli intellettuali (da non confondere con gli intelligenti);
- che si rifletta sul compito che il cristianesimo ha svolto e svolge nel sostegno di validi ed essenziali principi e valori morali;
- che la Chiesa non si impegni più di tanto a perdere la propria identità, a denigrarsi e a invocare perdono di esistere anche agli ignari e perfino ai persecutori.

## ATTILIO OLIVA

Presidente dell'associazione TreeLLLe

Sono qui in rappresentanza di un'associazione che si chiama «TreeLLLe», in riferimento a *LifeLong Learning*, quindi a questa filosofia dell'apprendimento che deve, o dovrebbe continuare per tutta la vita.

La nostra associazione è recente, apartitica, e io non sono qua per dire quel che pensa l'associazione, ma per dare alcuni elementi conoscitivi che in altre circostanze ho raccolto in ordine ai processi di riforma che sono in corso in Europa sui problemi scolastici.

Ho avuto la fortuna e l'occasione di coordinare un gruppo di lavoro di esperti internazionali di sette dei maggiori Paesi europei, dove le singole confindustrie hanno messo a disposizione i loro migliori esperti per fare un checkup della situazione Paese per Paese, per vedere quali erano gli elementi di disagio comuni, se c'erano; quali erano gli obiettivi e quali i processi di riforma che sembravano prompenti sulla scena internazionale perché maggiormente condivisi dai vari governi. Teniamo conto che i Governi europei sono di varia natura, socialisti, cristiano-democratici e quant'altro, la sorpresa è stata che:

- a) tutti ci lamentiamo della scuola che abbiamo a casa, e questo probabilmente è un vezzo da un lato, e dall'altro anche il segnale di un'aspirazione al miglioramento. Quindi criticare la scuola non è solo un problema nostro, ma di tutti i Paesi europei;
- b) tutti hanno un'ansia forte di riformare, anche piuttosto radicalmente, i propri sistemi educativi. Questo perché è opinione condivisa che la scuola ha affrontato nel XX secolo una rivoluzione epocale con la scolarizzazione di massa, con milioni di persone che si sono affacciate a un'istituzione che era nata e predisposta per numeri molto meno consistenti. In qualche modo il XX secolo ha assolto il problema della scolarizzazione di massa, ma non ha assolto il problema della qualità di massa.

Tutti lamentano: a) la difficoltà a misurare la qualità della scuola, l'esigenza di avere dei misuratori di qualità e b) il desiderio di elevare il livello qualitativo della scuola, che tutti considerano abbassato dai dati quantitativi che hanno impattato con le strutture scolastiche e universitarie. Il problema, infatti, vale per la scuola e per l'università allo stesso modo.

Cosa distingue il nostro Paese dagli altri? Prima di tutto una grave litigiosità. I problemi della scuola e della riforma della scuola nei Paesi del Nord Europa, ad esempio, dove la democrazia è una cosa molto più seria e partecipata della nostra, sono affrontati con grandissima cooperazione tra le forze sociali e tra le forze politiche. È difficile che passino leggi sull'Education senza larghe maggioranze; spesso addirittura si coinvolge l'opposizione, ma soprattutto c'è una grande collaborazione tra le forze sociali (impresa, lavoro, volontariato), che noi stiamo cercando di realizzare, ma con le fatiche che sono sotto gli occhi di tutti.

Quindi c'è questo eccesso di litigiosità che rende più difficili le cose per noi, per il Parlamento e per i media: è sicuramente un retaggio da un lato di residui ideologici di cui non ci siamo liberati del tutto, e dall'altro di una lotta politica forse un po' esasperata.

Il secondo motivo è il ritardo: la nostra litigiosità determina ritardo. I principali Paesi europei hanno avviato processi di riforma consistenti negli anni '85 e '90, noi abbiamo cominciato a parlarne nel '96-97, adesso addirittura ci sono state critiche per un eccesso di riformismo, è cambiato il Governo e ci saranno critiche per un eccesso di riformismo di questo Governo, ma la verità è che siamo indietro di almeno 10-15 anni rispetto alle riforme che sono state fatte in Europa.

Quali sono i principali assi di riforma che si sono affrontati in quei Paesi?

Ovunque si raccomanda e si pratica un maggior grado di autonomia per gli istituti scolastici, questo è un Leitmotiv generalizzato; l'Italia è arrivata in ritardo, ma non c'è dubbio che questo è un tema molto condiviso: dare maggiore fiducia agli insegnanti, ai presidi, agli organi di governo della scuola per responsabilizzarli.

Il terzo grande tema però è che l'autonomia non basta perché l'autonomia può degenerare in anarchia, in discriminazione, in diversità di qualità del servizio e in disordine se non ci sono altri strumenti che la accompagnano. Il principale correttivo sembra essere rappresentato dalla cosiddetta *accountability*, che è una parola di difficile traduzione italiana perché la nostra cultura è poco sensibile alle verifiche. È un vizio tipico del nostro Paese quello di fare finta di non badare ai soldi, ai costi e ai benefici dei soldi investiti, cosa che invece negli altri Paesi europei è molto viva. Il cittadino è molto attento a come sono usati i suoi soldi, i soldi che gli sono prelevati di tasca attraverso il fisco, ed esige l'*accountability*, cioè la resa dei conti in termini di qualità-costo del servizio. Non solo di qualità, qua si parla sempre di qualità nella migliore delle ipotesi, dei costi non parla mai nessuno, come se questo servizio fosse gratuito. La nostra scuola è gratuita ma è la più cara d'Europa.

Questo tema dell'*accountability* lo si affronta solo se c'è una maggiore attenzione da parte dei soggetti della comunità, dei cittadini, dei genitori, delle forze sociali a questi aspetti del problema, e se ci sono strumenti per misurare l'efficacia e l'efficienza del servizio. È questo il terzo asse di riforma che si è diffuso in Europa. In tutta Europa hanno sperimentato o stanno sperimentando sistemi di controllo degli apprendimenti degli studenti. Lasciatemi usare la parola «apprendimenti» come risultati del processo scolastico; ci sono Paesi che hanno messo su autorità esterne, agenzie esterne, e sottolineo la parola «esterne», perché tutti considerano che non possa essere la stessa scuola ad autogiudicarsi; sarebbe troppo semplice e insufficiente.

Il quarto punto è il rapporto col mondo del lavoro e con l'impresa. Qui c'è un salto clamoroso tra gli altri Paesi, specialmente del Centro-Nord Europa, e noi: in

quei Paesi il mondo del lavoro e l'impresa sono considerati parte della società educante. Anche l'impresa fa cultura, anche nel lavoro c'è grande cultura. Nel nostro Paese gli imprenditori e in genere chi si impegna nel mondo del lavoro con compiti di guida è visto con molta diffidenza.

Da noi le imprese sembrano ancora gestite da individui più rapaci che capaci, e la cosa a mio avviso non ha molto senso, anche se ci sono esempi di rapacità, ci sono molti più esempi di capacità.

Quinto punto, sempre in riferimento agli assi di riforma europei, la scuola statale e la scuola non statale. In tutti i Paesi europei, in misura diversa, magari non al 100%, la scuola non statale, che sia *profit oriented* o *non profit oriented*, religiosa o non religiosa, è aiutata economicamente, perché la si considera un servizio pubblico gestito da privati: con certe regole naturalmente, e le regole vanno rispettate. Dicendo questo sottolineo che non sono evidentemente favorevole ai «diplomifici», ma non si possono prendere i diplomifici come esempio negativo per boicottare un processo che è europeo e che è ragionevole in ordine alla pluralità delle scommesse pedagogiche e alle diverse scelte e preferenze delle famiglie.

Ultimo punto è il problema degli insegnanti. Qui il discorso diventa molto delicato perché gli insegnanti poi sono la scuola, sono quello che fa la differenza. Come qualcuno ha sottolineato, non è importante il contenitore ma il contenuto, e il contenuto è fatto di curricula ma soprattutto di insegnanti, per come insegnano, come sanno incuriosire, interessare e formare i giovani.

Il mestiere dell'insegnante è un mestiere complesso, faticoso e arduo. Da noi fino a pochi anni fa una ragazzina di 19 anni poteva insegnare nelle elementari perché aveva fatto il magistero. È una cosa inconcepibile che fino a pochissimo tempo fa si affidasse un compito tanto delicato a una ragazzina di 19 anni, per brava che fosse.

In Germania si diventa insegnanti non prima dei 25 anni, si deve avere la laurea, fare un master di specializzazione, un anno di tirocinio: dopo questo grande investimento nasce un professionista, che naturalmente è pagato molto meglio del nostro e che probabilmente fa un lavoro migliore perché su di lui è stato fatto un investimento per garantirsi una professionalità. Da noi invece, nonostante ci siano leggi anche recenti, e bene è stato fatto, che prevedono anche il titolo della laurea, il corso di specializzazione, ecc., la realtà è che continuiamo con sanatorie per gli insegnanti precari, decise sia da Governi di destra, che da Governi di sinistra, e così passano bravi e cattivi senza concorso, persone che poi staranno lì per altri 20 o 30 anni a insegnare ai nostri figli. E questo non è molto coerente con la richiesta di qualità. Concludo leggendovi una proposizione, che è di un Ministro di un Paese a cui facciamo spesso riferimento, perché è una cultura che apprezziamo. Poi vi dirò anche il partito di appartenenza.

Per fare una buona scuola ci vuole un capo di istituto capace, con forte leadership, un personale di staff motivato, famiglie coinvolte e interessate, studenti con alte aspirazioni, e soprattutto una buona qualità dell'insegnamento. Il tutto in un ambiente in cui le scuole siano costantemente sfidate a confrontarsi e ad adottare i metodi più collaudati per migliorare le prestazioni.

Chi parla così è un Ministro dell'educazione laburista, il signor Blunkett del governo Blair.

**ANNALI** 2001  
XLVII ANNO DI PUBBLICAZIONE  
**DELL'ISTRUZIONE** N° 3/4  
**3/4 Gruppo ristretto  
di lavoro:  
risposte al dibattito**



# GRUPPO RISTRETTO *di* LAVORO: RISPOSTE *al* DIBATTITO

FERDINANDO MONTUSCHI

Scuola dell'infanzia

Il mio compito era di mettermi in ascolto sui problemi della scuola materna che, più propriamente, nella futura normativa verrà denominata «scuola dell'infanzia». E su questi problemi ho individuato tre punti che mi sembrano particolarmente interessanti:

- i diversi modi di valorizzare questa scuola da parte di quanti sono intervenuti;
- i problemi che sorgono dall'ipotesi di assegnare un anno di credito agli alunni che frequentano i tre anni della scuola materna;
- le raccomandazioni per una migliore organizzazione e gestione di questa scuola.

Sul primo punto, circa l'intento di valorizzare la scuola materna, tutti si sono pronunciati favorevolmente, sia prima, sia durante la giornata di ieri: ma diverse sono le opinioni circa le *modalità* per giungere a questo risultato. La diversità è emersa, in particolare, confrontando le opinioni di coloro che operano all'interno di questa scuola rispetto a quelle espresse da coloro che si occupano dei suoi problemi rimanendone al di fuori. Coloro che sono al di fuori della scuola materna propongono una soluzione che trovano semplice, perfino banale, consistente nell'introduzione dell'obbligo scolastico a cinque anni che, a loro dire, presenterebbe il duplice vantaggio di valorizzare la scuola dell'infanzia e di recuperare un anno nell'intero sistema di formazione senza far ricorso a crediti aggiuntivi.

Di opinione totalmente diversa sono gli insegnanti che operano all'interno della scuola dell'infanzia, i quali hanno due obiezioni molto forti rispetto a questa soluzione:

- la prima riguarda la frantumazione del triennio, e cioè la valorizzazione esclusiva dell'ultimo anno di questa esperienza triennale, che svaluta, di fatto, i due anni che la precedono;

- una seconda obiezione forte riguarda il significato che assumerebbe l'obbligatorietà. Gli insegnanti, ripetutamente, hanno denunciato il pericolo dell'obbligatorietà che, secondo loro, significherebbe scolarizzazione precoce, significherebbe perdita di flessibilità, perdita di ludicità: significherebbe, in definitiva, perdita dell'attuale *identità* e del carattere *pre-scolastico* della scuola materna.

Gli insegnanti aggiungono poi che non c'è nessuna necessità di rendere obbligatoria una scuola che è già largamente frequentata. Oltre il 90% degli alunni frequentano infatti questo tipo di scuola che, comparativamente, risulta la più frequentata d'Europa.

La proposta della sua ulteriore valorizzazione, da parte degli operatori scolastici, è nettamente diversa da quella sopra citata e si articola su tre prospettive: in primo luogo un *collegamento forte con la scuola elementare* attraverso la *verifica degli esiti educativi e formativi*, attraverso una *programmazione* che possa garantire un raccordo reale e attraverso un *rapporto diretto* tra operatori della scuola materna e docenti della scuola elementare.

La seconda proposta di valorizzazione riguarda la *formazione iniziale degli insegnanti*. Il vero modo per valorizzare questo tipo di scuola, si è detto, consiste nel garantire agli insegnanti la stessa dignità professionale, la stessa competenza – in termini di durata e di impegno culturale – che vengono richieste agli insegnanti degli altri ordini di scuola.

Relativamente al credito da riconoscere agli alunni che frequentano il triennio della scuola materna, sono ritornati dubbi e sospetti. Sono ritornati insistentemente soprattutto da parte di coloro che non operano all'interno della scuola dell'infanzia: dubbi sull'applicabilità concreta di questo criterio; sospetti sulla riduzione della offerta formativa complessiva; preoccupazioni per le possibili discriminazioni circa coloro che potrebbero usufruirne e quei ragazzi, invece, che, proseguendo gli studi, non avrebbero alcun vantaggio «curricolare» da questa esperienza. E questo credito, che aveva il significato di un riconoscimento aggiuntivo, si è trasformato in un elemento fortemente problematico, in una fonte di insauribili preoccupazioni.

E ieri, dagli insegnanti della scuola materna, è emerso un argomento nuovo, che non era stato raccolto nelle precedenti audizioni, nemmeno in occasione delle visite alle scuole e dagli incontri con gli organi collegiali. Un insegnante ha detto testualmente: «noi il credito lo abbiamo già conquistato e meritato sul campo». È come dire che la scuola materna non ha bisogno di un credito aggiuntivo. Penso che questa indicazione abbia anche il valore di sdrammatizzare il dilemma: credito «sì» o credito «no», proprio perché, sul piano dei fatti, questa scuola ha già la sua credibilità.

Un terzo punto riguarda alcune raccomandazioni per una migliore gestione di questa scuola. La prima è quella di garantire l'organizzazione e l'offerta di questo tipo di scuola su tutto il territorio nazionale senza che ci siano «liste di attesa» per nessuno: e questo è emerso soprattutto nelle nostre indagini sul territorio. Una seconda raccomandazione: fissare chiari obiettivi formativi e criteri di verifica che consentano alla scuola elementare di continuare il percorso formativo della scuola materna. Una terza raccomandazione: distinguere fra iscrizione e frequenza per non coltivare vuote illusioni.

Questi mi sembrano gli aspetti di rilievo emersi dalla giornata di ieri che in parte confermano il percorso già fatto precedentemente, e che comunque sottolineano con forza l'opportunità preziosa che viene data al bambino di frequentare la «sua» scuola come primo gradino dell'esperienza formativa scolastica.

GIORGIO CHIOSSO

Scuola primaria

Nella distribuzione dei compiti all'interno del Gruppo ristretto di lavoro, mi sono occupato in prevalenza dei problemi della scuola primaria e alla realtà di questo livello scolastico si riferisce il mio intervento.

Molte (la stragrande parte) delle osservazioni svolte nel dibattito di ieri riprendono temi e problemi che sono stati al centro delle nostre riflessioni e che, soprattutto, sono stati approfonditi in sede di *Focus group* e nelle consultazioni di insegnanti e dirigenti presso le scuole durante il nostro viaggio dell'ottobre scorso in varie parti d'Italia.

Tre motivi conduttori mi sembrano, tra gli altri, prevalere:

- il riconoscimento della specificità della scuola primaria;
- la questione della continuità;
- il tema del tempo scolastico.

Pochi argomenti, forse, tra quelli portati all'esame degli esperti e delle scuole sono stati in genere così condivisi come la prospettiva di garantire nella loro specificità le attuali scuola elementare quinquennale e scuola media triennale. Questo orientamento è stato anche confermato dal sondaggio ISTAT compiuto su un significativo campione di insegnanti e famiglie.

Questa ampia convergenza è stata motivata da varie ragioni. La prima è sicuramente riconducibile alla diffusa consapevolezza che le età della fanciullezza e della preadolescenza si presentano nell'esperienza di insegnanti e famiglie come età abbastanza distinte, che sollecitano strategie educative (e non solo scolastiche) diverse e che dunque hanno bisogno di iniziative apposite. Non si possono, poi, dimenticare le differenti tradizioni che hanno segnato la storia di questi due tipi di scuola, la loro distribuzione sul territorio (anche se l'esperienza ormai molto diffusa degli istituti comprensivi ha consentito di sperimentare negli ultimi anni nuove soluzioni) e la diversa formazione dei docenti (anche su questo punto la situazione è in movimento con la prospettiva di una formazione universitaria di pari livello).

Infine non vanno sottovalutate le preoccupazioni connesse con il complesso transito organizzativo dall'attuale ottennio all'ipotizzato settennio della scuola di base. Nessuno ci ha spiegato in modo convincente come potrebbe essere risolto il problema della cosiddetta «onda anomala».

Il Gruppo ristretto di lavoro ha dunque pensato che per tutte queste ragioni fosse opportuno, prudente e realistico rispettare l'attuale articolazione quinquennale e triennale delle scuole primaria e secondaria di I grado, ma con alcuni correttivi rispetto alla situazione corrente e naturalmente senza ipotecare il futuro, quando po-

tranno anche configurarsi soluzioni che oggi non sono generalmente condivise e, conseguentemente, appaiono anche poco praticabili.

Questa scelta non coincide affatto, come è stato detto e scritto, con un miope orientamento immobilista. In realtà chi ha avuto pazienza di leggere, senza pregiudizi, i documenti del Gruppo, ha potuto constatare che la conservazione dell'ottenimento e l'articolazione quinquennale/triennale sono state poste (con il conforto delle molte indicazioni giunte in tal senso dal lavoro istruttorio) entro un contesto alquanto diverso rispetto all'attuale, e segnato dalla scelta a favore del principio di continuità educativa e scolastica.

Siamo convinti, infatti, che il problema della continuità (come anche ieri è apparso in numerosi interventi) si impone come uno dei baricentri pedagogici fondamentali per la scuola dell'arco 6-14 anni. Scuola primaria e scuola secondaria di I grado, pur nel rispetto della reciproca identità, si devono non soltanto «raccordare», ma intrecciare anche in modo organico.

Il passaggio tra le diverse età evolutive (e in specie tra la fanciullezza e la preadolescenza) rappresenta infatti un *continuum* nello sviluppo psicologico, cognitivo, affettivo, sociale degli allievi da tenere nel massimo conto. Si tratta, perciò, di creare un modello in grado di coniugare distinzione e continuità al tempo stesso: distinzione perché il quadro evolutivo entro cui si situa l'esperienza di apprendimento della scuola primaria è diverso da quello della scuola media, ma continuità perché il transito verso gli apprendimenti «secondi» (più sistematici, disciplinarmente organizzati, e cioè tipici della scuola media) si compie all'interno di una logica evolutiva da cui non si può prescindere.

La nostra ipotesi prevede perciò che questi due tipi di scuola, pur distinti ordinamentalmente, siano però curricularmente uniti ed entrambi facciano riferimento a una pedagogia della scuola unitaria. Questo è un tema che ieri è più volte ricorso, soprattutto chiedendosi in che modo si possa gestire quel biennio che noi abbiamo immaginato «ponte» tra la quinta elementare e la prima media, perché la chiave della soluzione del problema della continuità ci pare stia proprio lì.

Desidero aggiungere a questo proposito qualche breve osservazione. Per realizzare il biennio «ponte» in modo efficace credo occorra che si diano alcune condizioni esterne e altre specifiche.

Le condizioni esterne sono, per esempio, l'incremento degli istituti comprensivi, che a nostro giudizio sono da moltiplicare; la formazione degli insegnanti di pari durata e livello che già il professor Montuschi ha richiamato per quanto riguarda la scuola materna e che vale anche per gli insegnanti primari; l'organizzazione di un piano di studio «verticale», non più ricorsivo nella presentazione dei vari argomenti, ma organicamente unitario dal primo biennio della scuola elementare al quarto biennio, e cioè al biennio terminale della scuola media.

Queste condizioni esterne vanno poi integrate con alcune iniziative specifiche. Il Gruppo ritiene che il biennio «ponte» potrà avere successo se sarà, per esempio, realmente co-gestito sul piano della programmazione tra insegnanti di scuola primaria e docenti di scuola media, se gli alunni saranno realmente «presi in carico» e «seguiti» nella fase di passaggio e se si procederà a una valutazione finale al termine del biennio che, pur definita all'interno della scuola media, veda ancora presente almeno un insegnante di scuola primaria.

Questa ipotesi di valutazione «mista» non è così rivoluzionaria come si potrebbe credere se già al tempo degli esami di ammissione alla scuola media (anni Quaranta e Cinquanta) – e dunque in un contesto segnato dal proposito di «scegliere i migliori» e assai poco interessato alla «promozione» di tutti – la Commissione era formata da docenti secondari e da un maestro elementare. Credo che la gestione del passaggio (e della valutazione) sarà tanto più semplificata quanto più le scuole si organizzeranno in forme comprensive, e tanto più si moltiplicherà la mentalità e la prassi pedagogica di lavorare in stretto collegamento tra questi due ordini di scuola.

L'altra questione (anche questa apparsa più volte nel dibattito) è stata quella del tempo scolastico. Già il presidente del Gruppo ha smentito la falsa interpretazione secondo cui la nostra proposta prevederebbe il tempo pieno a pagamento. Come mai abbiamo immaginato di liquidare un'esperienza che, con luci e ombre com'è inevitabile, costituisce tuttavia uno dei patrimoni della scuola italiana degli ultimi 30 anni, così pure mai ci è passato per l'anticamera del cervello di pensare a questo servizio introducendo forme di pagamento. Chi ha la pazienza di fare i calcoli corretti sul monte-ore annuale da noi proposto può constatare l'infondatezza della critica che ci è stata rivolta. Se poi qualche agenzia di stampa è stata pigra, non ha verificato le fonti o ha pensato di fantasticare, questo appartiene alla responsabilità di chi ha messo in giro notizie false.

Desidero invece soffermarmi sull'idea del tempo scolastico, che è stata per noi motivo di grande riflessione. Siamo convinti, in via generale, che il tempo dilatato giochi a favore dell'alunno, dei suoi apprendimenti e delle sue esperienze affettive e relazionali.

Abbiamo perciò optato per un'organizzazione dei piani di studio che preveda tempi molto distesi, predisposti secondo una scansione ciclica e un'organizzazione che favorisca le acquisizioni non soltanto in termini di «risultato», ma anche di «processi». Nella scuola certamente gli apprendimenti sono importanti, ma sono significative anche le condizioni nelle quali gli apprendimenti si svolgono, le interazioni che introducono a ruoli sociali e il «clima» nel quale esse si svolgono. Oggi c'è una grande attenzione proprio al «clima di classe e d'istituto» nella consapevolezza che quanto più esso è favorevole, incentivante e promozionale, tanto più alte sono le possibilità di successo.

Queste considerazioni, valide a livello generale, sono ancor più significative per la scuola primaria. Non c'è tipo di scuola come quella per gli alunni dai 6 agli 11 anni che debba essere rispettosa dei tempi di evoluzione, delle fasi di apprendimento, e nella quale «risultato» e «processo» non possano essere scissi.

Il tempo scolastico, inoltre, non ha la sola caratteristica della «lunga durata», se mi è consentita questa espressione che appartiene a un altro contesto culturale. Esso deve essere connotato anche da altre caratteristiche.

Per esempio deve essere un tempo flessibile. Il carattere della flessibilità serve a rispondere alle esigenze delle famiglie e alla possibilità che gli alunni compiano altre esperienze educative non scolastiche.

Il tempo può, dunque, anche essere negoziato, naturalmente a precise condizioni e senza che ciò possa indurre a discriminazione tra gli allievi perché può essere la stessa scuola, nell'ambito dell'autonomia, a regolare i rapporti tra scuola ed extra-scuola.

Infine il tempo va «personalizzato» e cioè commisurato ai bisogni educativi di ciascun alunno. Il nostro modello di tempo scolastico risente di una certa rigidità ottocentesca e di una certa retorica egualitarista (dare a tutti le stesse cose perché così si garantisce l'equità educativa).

L'uso del tempo può invece essere molto vario e finalizzato a costruire piani di studio non uniformi, ma personali, ponendo al centro l'allievo e le sue specificità. Questa impostazione serve a proteggere i più deboli perché nella scuola elementare noi dobbiamo avere un occhio particolare per i soggetti che fanno più fatica ad apprendere, ma è utile anche per potenziare le cosiddette «eccellenze» che spesso non coltiviamo come si dovrebbe.

La vera equità consiste nel dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno.

L'uso pedagogico del tempo può aiutare la scuola in questo compito.

GIUSEPPE BERTAGNA

Scuola secondaria di I grado

Io parlo della scuola media, anzi, per essere corretto, di ciò che abbiamo identificato come scuola dell'«istruzione secondaria di I grado». Non l'abbiamo chiamata a caso in questo modo. Non è nominalismo. Tanto meno snobismo. L'intenzione è più impegnativa.

L'abbiamo chiamata così perché, in primo luogo, vogliamo rendere visibile la circostanza che è più collegata all'istruzione secondaria di II grado che a quella primaria. Partecipa, in questo senso, allo sforzo che abbiamo proposto di innalzare il livello culturale qualitativo di tutto il sistema di istruzione.

In secondo luogo, perché se la scuola dell'infanzia e la scuola primaria lavorano ancora direttamente sull'esperienza, ovvero sollecitano la riflessione sull'esperienza di ciascuno nel proprio ambiente di vita e se, partendo dai campi di esperienza (scuola dell'infanzia), giungono a organizzare i problemi della natura, dell'universo, della terra, della vita, dell'umano (inteso come il simbolico sociale, mitico, scientifico, storico, tecnico, artistico che ciascuno ricava dall'esperienza ambientale e sociale) in un plesso di idee progressivamente sempre più formalizzate e improntate all'ordinamento disciplinare (scuola primaria), la scuola è di istruzione secondaria, prima di I e poi di II grado, in senso proprio, solo se diventa una riflessione sempre più critica sulla riflessione primaria che si è condotta: riflessione, cioè, che porta a interrogarsi in maniera progressivamente più approfondita sul grado e sulle condizioni di certezza e di affidabilità epistemica delle idee e dei linguaggi disciplinari con cui si è ordinato il mondo e gli si è attribuito senso.

L'abbiamo chiamata scuola secondaria di I grado, infine, perché questo è il portato migliore acquisito dalla nostra storia scolastica (la «scoperta» della scuola media del 1962) e, pure, consegnatoci da quella europea (abbiamo cercato di dimostrare come in tutti i Paesi europei si sia strutturata da tempo un'istruzione intermedia tra quella primaria e quella secondaria superiore).

*Istituti comprensivi.* Questo chiarito, mi pare di aver compreso che il primo punto sul quale la discussione di ieri ha richiamato l'attenzione riguarda l'opportunità di

generalizzare la formula organizzativa degli «istituti comprensivi», cioè degli istituti nei quali scuola dell'infanzia, istruzione primaria e istruzione secondaria di I grado convivono.

A prima vista, questa scelta sostenuta e rivendicata da parecchi potrebbe sembrare una contraddizione rispetto alla nostra persuasione di dover rivendicare con fermezza la secondarietà di I grado dell'istruzione tra gli 11 e i 14 anni. Se è vero, infatti, che l'istruzione è secondaria, ancorché di I e II grado, dagli 11 ai 18 anni, non sarebbe meglio «comprensivizzare» le attuali medie e secondarie superiori e quindi non insistere sulla linea attuale? In realtà, non è così, per più ragioni.

Proprio perché il passaggio tra la primarietà e la secondarietà è molto delicato e complesso, ed è segnato da aritmie ed eterocronie evolutive che sfociano spesso in disagio scolastico, quando non addirittura in dispersione, è necessario monitorarlo con particolare cura e attenzione individualizzata.

In questo contesto, un percorso educativo e didattico progressivo e disteso, non concitato, campiato sui quattro bienni dai 6 ai 14 anni, e quindi centrato in modo particolare sul passaggio tra 5<sup>a</sup> primaria e 1<sup>a</sup> secondaria di I grado, sembra essere indispensabile per irrobustire al massimo livello possibile per tutti l'importante transizione dalla primarietà alla secondarietà.

Inoltre, si deve prendere atto che, a tutt'oggi, istituite nel 1994-1995 con la legge 31 gennaio 1994, n. 97 per le zone montane, e allargate come ipotesi organizzativa a tutto il territorio nazionale con l'art. 1, co. 70 della legge 23 dicembre 1996, n. 662, le scuole comprensive sono, nel 2001-2002, ben 3200, il 43% delle scuole primarie e secondarie di I grado esistenti.

In queste condizioni, anche per solo realismo, conviene avvalorare questa formula, tanto più che è stata sostenuta da appositi programmi di razionalizzazione dell'edilizia scolastica e della distribuzione territoriale dei plessi scolastici condotta dagli Enti locali.

Infine, non si può non riconoscere come la struttura delle scuole comprensive sembri la più confacente a raccogliere l'ispirazione messa a fondamento della nostra ipotesi di lavoro: assicurare a tutti gli stessi risultati, ma attraverso percorsi fondati sulla flessibilità e sulla differenziazione. Essa, infatti, ottimizzando le risorse (eliminazione delle duplicazioni e degli sprechi di spazio, gestione unitaria degli organici e delle risorse), consente di prevedere davvero la costituzione di tutti i Laboratori che abbiamo proposto; un uso osmotico dell'organico, senza datate partizioni (chi è bravo in un compito professionale, sebbene non appartenga, per esempio, al grado della scuola media, potrebbe offrire i suoi servizi in un Laboratorio anche ai ragazzi della primaria); una distribuzione flessibile dell'offerta formativa complessiva di 1125 ore da parte delle scuole, rendendo davvero possibile a ciascun allievo di scegliere, con l'aiuto del tutor di cui parlerò, le sue 825 ore obbligatorie e 300 facoltative senza sacrificare da un lato vincoli di risultato nazionali e vocazioni personali e territoriali dall'altro.

*Il biennio «critico».* Il secondo punto discusso ieri in qualche intervento riguarda il tema della connessione tra scuola primaria e scuola media, cioè del biennio 5<sup>a</sup> elementare-1<sup>a</sup> media, 5<sup>a</sup> elementare che comincia un piano degli studi già di natura se-

condaria, e 1<sup>a</sup> media, istruzione secondaria di I grado che continua e sviluppa e irrobustisce questo cammino iniziato nella 5<sup>a</sup> classe.

Per comprendere il senso della nostra proposta bisogna prendere atto di alcuni elementi. Il primo è che il Parlamento, nella precedente Legislatura, ha già indicato essere sua volontà, nella riforma degli organi collegiali, non parlare più di consiglio di classe così come l'abbiamo conosciuto nella nostra storia scolastica. Rispondendo alle esigenze dell'autonomia, affida la determinazione delle modalità di lavoro dei docenti ai fini del miglior funzionamento della didattica e dell'affidabilità della valutazione, alle singole istituzioni scolastiche.

Il secondo elemento è che, pur condividendo questo orientamento, si sente comunque l'esigenza di assicurare un forte coordinamento tra l'*équipe* dei docenti che trattano educativamente e didatticamente con un allievo, e di valorizzare ancora di più, se mai ce ne fosse bisogno, la funzione di tutorato che, nella nostra ipotesi, è stata affidata al coordinatore di classe. Tutorato vuol dire prendere le famiglie, prendere gli allievi e aiutarli e accompagnarli all'interno delle opportunità che la scuola mette al loro servizio per raggiungere i risultati educativi e formativi finali che devono essere acquisiti da tutti.

Se leggiamo, allora, il biennio 5<sup>a</sup> elementare e 1<sup>a</sup> media all'interno di questo quadro vediamo che molti degli ostacoli funzionali che renderebbero questa collaborazione velleitaria e comunque molto dispendiosa scompaiono.

È il coordinatore di classe-tutor, infatti, non l'intero consiglio di classe, che deve partecipare alle attività di valutazione della 5<sup>a</sup> elementare e della 1<sup>a</sup> media, e contemporaneamente alle attività di programmazione della 5<sup>a</sup> elementare e della 1<sup>a</sup> media. Sono i due coordinatori-tutor che devono interloquire sugli allievi e sul loro portfolio. Sicuramente anche questo colloquio strutturale pone problemi organizzativi, perché se una 5<sup>a</sup> classe manda i ragazzi in 5-6 scuole medie, il coordinatore di classe-tutor ha un'attività di collegamento con i colleghi molto intensa.

Ma a parte il fatto che spostarsi in uno è meno complicato che richiedere la stessa operazione a un organo collegiale e che comunque, per sveltire l'incombenza sul piano gestionale, niente impedisce di convocare solo incontri a cui partecipano tutti i coordinatori-tutor delle scuole medie alle quali si sono iscritti gli allievi di 5<sup>a</sup> elementare, senza costringere sempre a rapporti diretti (che, tuttavia, personalmente considero utili), è anche vero che i compiti del coordinatore di classe-tutor non possono essere visti soltanto in termini quantitativi e temporali, magari con convocazioni formali, di orari, verbalizzazioni, ecc. Tali compiti si possono piuttosto eseguire con maggiore scioltezza. A parte l'informatica, a parte i telefoni, a parte i colloqui informali, c'è anche lo strumento del *portfolio* delle competenze che consente una gestione molto più flessibile di questo collegamento.

Certo, sarebbe bene che la generalizzazione degli istituti comprensivi potesse far diminuire lo sventagliamento delle uscite dei ragazzi dalla scuola primaria verso le scuole secondarie di I grado. Però se anche permanesse questo sventagliamento, non è impossibile immaginare che il compito possa comunque essere svolto con soddisfazione.

*Il coordinatore di classe-tutor.* Per la verità, ciò può realizzarsi a condizione che la figura del coordinatore-tutor diventi davvero centrale nel nuovo sistema di istruzio-



ne e di formazione. Molti dei problemi organizzativi e gestionali del biennio critico, infatti, si ridimensionano se si pensa alla realtà di ragazzi di 5<sup>a</sup> che il docente coordinatore-tutor conosce in profondità. Li ha presi, infatti, secondo la nostra ipotesi, in 1<sup>a</sup> classe primaria, con 21 ore di insegnamento, li ha accompagnati nel secondo biennio con 15 ore di insegnamento, e li mantiene in 5<sup>a</sup> elementare con 10 ore di insegnamento. In questo percorso ha sempre aggiornato il portfolio. Il fatto di accompagnarli in 1<sup>a</sup> media, prendendo contatti costanti con gli insegnanti che li riceveranno e li valuteranno, dovrebbe diventare per lui anche il segno di una responsabilità, di una cura educativa e di una vocazione umana, perfino personale.

Difficile immaginare, tuttavia, che questa figura si possa scrollare di dosso l'aura della contabilità burocratica così tanto cresciuta in questi anni di bidellizzazione della funzione docente (questo mi compete per mansionario, questo non mi compete, passate le tot ore non ho più responsabilità, ecc.), se il coordinatore-tutor non diventa l'occasione per recuperare le alte dimensioni deontologiche, e squisitamente «professionali» della funzione docente. L'invito all'amministrazione e ai sindacati di considerarlo una figura da incentivare sul piano contrattuale, e da prevedere subito, è da ribadire. Se questo non accadesse tutto questo mio discorso sarebbe moralismo.

Ma è da ribadire che, una volta anche fosse acquisita questa condizione preliminare, nessuno può svolgere questo compito se non lo vuole *per scelta*, se non lo considera uno spazio di libera realizzazione personale, se non lo sente come quel dovere di affidamento e di cura educativa che le generazioni precedenti devono sentire nei confronti delle successive. Anche la nostra idea di formare il coordinatore di classe-tutor con 15 crediti in università, cioè di professionalizzarlo con apposite «competenze» relazionali, gestionali e metodologiche, sarebbe sterile, o mistificante, tecnicismo se non si innestasse su una disponibilità di fondo quasi vocazionale al recupero della gratuità dell'educare, del *coaching* e dell'*holding* formativo nei confronti delle nuove generazioni.

*Ore, non materie facoltative.* Il quarto discorso affiorato più volte negli interventi di ieri riguarda le materie facoltative. Io vorrei sottolineare che mai abbiamo parlato, in tutte le troppe pagine che abbiamo scritto, di materie facoltative, mai. Chi ci attribuisce questa proposta, distorce quella che abbiamo fatto davvero. Noi, infatti, abbiamo parlato sempre di profilo educativo culturale e professionale obbligatorio per tutti che è il faro che ci guida, e che viene determinato, nel nostro percorso, alla fine della 3<sup>a</sup> secondaria di I grado. Questo faro obbligatorio per tutti i ragazzi, faro che ci guida e ci orienta nell'attività di costruzione dei piani di studio, va articolato in obiettivi specifici di apprendimento, che sono conoscenze e abilità, altrettanto obbligatori per tutti, a loro volta divisi in termini biennali per le discipline linguistico-umanistiche, per le discipline scientifico-matematiche e per le discipline socio-storiche, e invece articolati su una scansione quadriennale per le altre componenti della formazione complessiva della personalità (motoria, espressiva, artistica, musicale, operativa). E abbiamo ribadito più volte che sicuramente non è immaginabile una formazione integrale della persona e del cittadino a 18 anni senza la componente estetica motoria o espressiva o quant'altro. Questo è obbligatorio per tutti, insisto. Questo, quindi, si può dire è l'obbligatorio che lo Stato detta per assicu-

rare il godimento del diritto sociale e civile di ciascun cittadino di istruirsi e formarsi per almeno 12 anni.

Ciò che, invece, in questo contesto, è facoltativo non sono le conoscenze e le abilità da impiegare per acquisire le dovute competenze nelle diverse componenti della personalità, ma sono *le ore, i percorsi, necessari per acquisirle*. Nel senso che per raggiungere questi traguardi formativi obbligatori non tutti hanno bisogno dello stesso cibo, della stessa pietanza, della stessa durata, della stessa organizzazione.

Chi riuscirà a trasformare le conoscenze e le abilità richieste in tutti questi campi in competenze personali, usufruendo soltanto delle 825 ore di lezione obbligatorie potrà fermarsi qui, ma chi avrà bisogno di più tempo per raggiungere questo risultato ha a sua disposizione altre ore annuali di attività didattica, fino a un massimo di 300. Resta sottinteso che è lo studente, con la famiglia, a decidere quali tra le 1125 ore di lezione nel complesso disponibili trasformare nelle 825 che egli è obbligato a documentare di aver frequentato alla fine dell'anno; e a maggior ragione, a dover decidere quali ore aggiungere, fino a un massimo di 300, alla frequenza delle 825 obbligatorie.

È ovvio che ciò presuppone una scuola capace di organizzare *unitariamente* e con ordine e chiarezza l'attività didattica sia attraverso il lavoro di gruppi classe, sia attraverso la mobile combinazione di gruppi di livello, di compito oppure elettivi (di istituto e/o di rete). Se si pretendesse di lavorare nella direzione prima indicata mantenendo l'attuale modo di organizzare la scuola e l'orario scolastico, difficilmente l'impresa potrebbe aver successo. Occorre, invece, una vera scuola dell'autonomia organizzativa, didattica, finanziaria e di ricerca e sviluppo.

Ed è non meno ovvia la circostanza che non si possono lasciare soli gli studenti e le famiglie davanti a questa scelta di ore di attività didattica. Noi, per questo, abbiamo previsto la figura del coordinatore d'*équipe* pedagogica che svolge anche la funzione di tutor personale.

Un gruppo di allievi che, tanto per intenderci, possono coincidere con ciò che oggi si chiama ancora gruppo classe, viene affidato alle «cure» di un docente tutor. Questo docente è incaricato di sostenere gli allievi e le loro famiglie nella determinazione dei percorsi formativi personali da adottare: deve renderli consapevoli di ciò che il profilo educativo, culturale e professionale chiede loro per la fine del ciclo di studi; deve illustrare le conoscenze e le abilità che vengono richieste dagli obiettivi specifici di apprendimento sia biennali sia quadriennali; deve far loro presenti i tempi che, prevedibilmente, servono per trasformare queste conoscenze e abilità in competenze di ciascuno; deve consigliarli sui docenti e sui laboratori che sarebbe bene essi frequentassero tenendo conto delle loro caratteristiche di personalità e dei loro stili di apprendimento, ecc.

Nondimeno, allo scopo della personalizzazione dei percorsi formativi, noi abbiamo proposto una figura che ha raccolto (almeno tra le audizioni fatte) molto interesse, quella figura del responsabile della progettazione didattica di istituto che affianca il dirigente scolastico, fa da interfaccia con i diversi coordinatori-tutor e che aiuta nella costruzione di un'armonia organizzativa di scuola per rendere davvero possibili i percorsi individualizzati, per poter dare di più a chi ha di meno e far sì che tutti possano raggiungere gli stessi risultati, sebbene con percorsi differenziati e integrati.

*Il biennio orientativo.* L'ultima osservazione riguarda il biennio di orientamento. Ieri mi ha molto colpito un' integrazione al nostro lavoro. Quella del collega che ci ha proposto di ampliare la dimensione vocativa più che rendicontativa dell'orientamento. Vocativa vuol dire sottolineare la vocazione dei ragazzi, non tanto se sono capaci ad affrontare il percorso successivo. Quindi il biennio finale della scuola media, che è orientativo, non va visto soltanto nella prospettiva di dire «mi preparo al liceo classico, mi preparo invece all'istituto professionale, sono in grado di fare il liceo classico, sono in grado di fare l'istituto per i meccanici o per altre specializzazioni di formazione», ma piuttosto sulla vocazione, cioè sul progetto personale di vita, sulla dimensione della realizzazione di sé, sul senso che di vedere la propria vita futura in un contesto anche sociale e professionale. Condivido l'integrazione.

Va anzi sviluppata. In questo senso, ad esempio, è importante non solo quindi utilizzare le 300 ore per prepararsi più approfonditamente a o per sperimentare cose nuove che si incontreranno dopo nei percorsi di istruzione e di formazione, ma utilizzare le 300 ore più per scoprire il proprio progetto di vita, per vedersi dentro, nel confronto con gli altri, e così affrontare una scelta, quella tra istruzione e formazione, che è pur sempre una scelta reversibile, ma che come ogni scelta deve essere condotta con molta responsabilità e con la maggiore consapevolezza possibile delle proprie capacità e delle sfide che si vogliono vincere nella vita.

SILVANO TAGLIAGAMBE

Licei

Chi si occupa di scuola rischia molto. Rischia di perdere la faccia, gli amici e, se Ministro, il posto nel Governo. Perché? Non certo per una sorta di maledizione di Tutankhamen, ma per una ragione più sottile e profonda. La scuola ha una sua storia, una sua tradizione, un suo profilo e per questo oppone una naturale resistenza se ha l'impressione che chi vuole intervenire sui suoi delicati meccanismi lo faccia senza conoscerla, senza rispettarla e, soprattutto, senza amarla.

Proprio in forza di questa sua storia e tradizione la scuola non tollera gli utopisti astratti, coloro che non tengono conto dell'inevitabile inerzia che le proviene da entrambe, e che, proprio per questo, pretenderebbero di trattarla come una cera malleabile, pronta e disponibile ad assumere la forma che il primo pigmalione di turno le vorrebbe conferire per lasciare su di essa il *proprio* segno.

La scuola ha un'istintiva diffidenza nei confronti di chi pretenderebbe di saltare oltre la sua realtà, di schiodare, come dice Hegel con una bellissima immagine, la rosa del futuro dalla croce del suo presente, di chi tenta di scardinarne il corso senza fare la fatica di comprenderlo per mutarlo.

Ecco perché la storia della scuola e delle sue riforme è piena di fallimenti e di delusioni, è zeppa di esempi del frenetico attivismo di chi va alla ricerca di una privata «fetta di cielo» sulla terra e che si trasforma poi, dopo essersi scontrato con la rittosa estraneità e la burbera ritrosia di quest'ultima, in un'impotente rassegnazione e nell'ingenerosa tendenza ad attribuire il fallimento non all'inadeguatezza del progetto ma a una cieca resistenza al cambiamento. Ciò spiega, altresì, perché i problemi e gli ostacoli crescono quando ci si deve occupare, come sono costretto a fare

io qui, del livello scolastico in cui confluisce e si condensa un pezzo importante della tradizione e della storia del nostro Paese, e cioè la scuola secondaria superiore, e in particolare il liceo.

Se si vuole cercare di addolcire, almeno, queste difficoltà, un progetto di riforma deve assumere, come prioritario e inderogabile, l'obiettivo di *conservare un'anima alla scuola*, e dico «conservare» perché un'anima, la scuola italiana, per sua fortuna l'ha sempre avuta e l'ha tuttora: si tratta dunque di consolidarla e valorizzarla. Nessuna riforma può avere speranza di successo se viene percepita e sentita dal mondo della scuola come algida e fredda, tecnocratica e puramente efficientistica.

Quando si parla di anima bisogna tener conto che ci si riferisce a un qualcosa che conferisce organicità, armonia, coerenza e senso all'essere e all'agire di un soggetto, individuale o collettivo che sia, e che ha dunque la funzione di metterlo in condizione di comprendersi in profondità, di capire meglio l'ambiente in cui vive e opera e di affrontare con più efficacia e migliori risultati le sfide che quest'ultimo gli propone. L'anima non è dunque contrapposta alla funzionalità e all'efficienza: guai se considerassimo reciprocamente estranee e incompatibili anima ed efficacia del pensiero e dell'azione e le giocassimo l'una contro l'altra. Il primo problema che una riforma deve affrontare e risolvere è pertanto quello di costruire una scuola che continui ad avere un'anima, la sua anima, e, nel contempo, funzioni meglio.

C'è una ragione di fondo per cui una riforma della scuola non può essere soltanto, o prioritariamente, tecnocratica ed efficientistica. C'è stato un momento, anche recente, della storia della cultura occidentale caratterizzato dalla diffusione e dal successo di quello che potremmo chiamare il «paradigma dell'ingegnere», che ha portato a un'idea parziale e distorta della tecnologia e dei suoi rapporti con la società.

Questo paradigma si basa sull'idea che, qualunque sia l'oggetto con cui abbiamo a che fare, lo si possa conoscere meglio ipotizzando che esso si comporti come un sistema meccanicizzabile nei suoi procedimenti e nelle sue operazioni e totalmente prevedibile nel suo funzionamento. Se l'oggetto da conoscere è la mente, questo paradigma ci porta a concepire quest'ultima come una «macchina» che effettua dei «calcoli» e le idee come prodotti. Di conseguenza il pensiero consisterebbe nel graduale assemblaggio automatizzato di concetti semplici in concetti più complessi.

Da questo punto di vista le buone idee sarebbero prodotti che funzionano; il pensiero normale corrisponderebbe al normale funzionamento della macchina; l'incapacità di pensare, a sua volta, andrebbe assimilata a un guasto della macchina. Esempi che palesano l'attivazione di questa metafora possono essere enunciati del tipo: «il suo sistema nervoso è in panne», «oggi mi sento un po' arrugginito», «ha le rotelle fuori posto», «sta sforando una teoria dopo l'altra», «questo ragionamento non funziona».

Il paradigma dell'ingegnere sembra fornire una solida base teorica all'idea dell'autoreferenzialità della tecnologia e alla sua autonomia dalla cultura, cioè alla convinzione che la tecnologia da sola possa bastare a risolvere i problemi non della tecnologia medesima, ma dello sviluppo della civiltà umana nel suo complesso. Se infatti è corretto dire, come ci suggerisce questo paradigma, che il modo più efficace di cui il soggetto conoscente possa disporre per rapportarsi a un qualsiasi oggetto della conoscenza sia di farlo attraverso la mediazione delle macchine e se, d'altra par-

te, tra gli oggetti della conoscenza che possiamo «afferrare» meglio, attraverso questa mediazione, rientra anche la mente dell'uomo, che non è e non può essere trattata alla stregua di qualsiasi altro «oggetto» della conoscenza, dato che di quest'ultima è anche il soggetto e l'artefice, è evidente che il cerchio sembra chiudersi, spingendoci verso l'idea che *la macchina possa essere, contemporaneamente, oggetto e soggetto della conoscenza*, e dunque possa bastare a se stessa ed essere del tutto autosufficiente, non avendo bisogno di altro principio esplicativo.

Lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione sta dimostrando che questa visione della tecnologia è non solo parziale, ma anche erronea. Non a caso la caratteristica fondamentale di quella che oggi viene usualmente chiamata la «società della conoscenza» è quella di mettere quanto più possibile e nel modo più rapido ed efficiente in comunicazione persone o gruppi di persone e di considerare il know-how e le competenze tecniche come risultati che emergono e vengono sviluppati nell'ambito di un processo di interazione e di condivisione all'interno di sottogruppi e di reti di cooperazione intersoggettiva. Questa impostazione sta influenzando lo stesso modello di innovazione, che non viene più visto come processo lineare che procede attraverso passi ben definiti, bensì alla luce di un modello «chain-link», secondo il quale le idee innovative possono provenire da diverse sorgenti e si affacciano con tanto maggiore facilità e ricchezza quanto più queste sorgenti (ricerca scientifica, ovviamente, ma anche nuove tecniche di produzione, nuove esigenze di mercato, ecc.) vengono poste in comunicazione reciproca.

In questo modo la macchina viene ad assumere un nuovo ruolo: non più, o non soltanto, mediatrice dei processi di conoscenza, interfaccia tra il soggetto e l'oggetto di quest'ultima, modello cui quest'oggetto si deve conformare per essere compreso e assimilato, ma *elemento di attivazione e di moltiplicazione di un sistema di relazioni e di scambio di informazioni e comunicazioni sempre più esteso, ricco e articolato tra soggetti diversi*.

Oggi, qui, abbiamo una prova immediata ed evidente di questa nuova funzione della tecnologia: le centoventimila persone che hanno potuto mettersi in comunicazione e in connessione con i lavori che si svolgono in questa sala e interagire con essi danno una precisa idea non solo della forza della tecnologia, ma anche delle prospettive che essa schiude sul piano dell'intensificazione delle relazioni umane e dell'arricchimento delle possibilità di un dialogo sempre più fitto e capillare tra persone differenti e che operano in contesti anche assai lontani l'uno dall'altro.

Sono dunque gli stessi sviluppi della tecnologia a dirci che una riforma così cruciale per lo sviluppo della personalità umana, come quella della scuola, non può basarsi sul presupposto, ormai datato e superato, dell'autoreferenzialità e dell'autosufficienza della tecnica.

Che cosa abbiamo fatto, noi componenti il Gruppo ristretto di lavoro, per cercare di rispondere all'esigenza, sentita come prioritaria e imprescindibile, di conservare un'anima alla scuola, di consolidarla e valorizzarla? Abbiamo proposto soprattutto tre linee di intervento.

In primo luogo siamo partiti dall'idea che «avere un'anima», per la scuola, significa, certo, preoccuparsi dei flussi di dati, conoscenze, abilità, competenze che debbono circolare al proprio interno, ma vuol dire, soprattutto, cercare di *incardinare questi flussi in persone, coscienze, cittadini*. Una scuola che ha un'anima è una scuola

che si preoccupa dei contenuti se e in quanto valgono a formare, prima di tutto, contenitori solidi e resistenti ma anche flessibili, che non si comportino come un materiale cedevole che si limita a recepire passivamente le forme e le strutture che s'imprimono in esso, ma siano in grado di retroagire su questi contenuti, modellandoli sulla base delle loro specifiche conformazioni ed esigenze e facendone un'occasione di specifica e personale maturazione.

Questa deve essere per noi la scuola secondaria, una scuola che riesca a recepire e a porre in connessione e in relazione esperienze diverse, a cominciare, ovviamente, da quelle che emergono al proprio interno, ma senza limitarsi a queste, per costruire una *visione integrata* dell'esperienza di ogni individuo. In conformità a questa esigenza abbiamo cercato di attribuire alla scuola un ruolo attivo di cerniera e «interfaccia» non solo tra docenti e studenti, ma anche tra questi e le famiglie, le istituzioni e le organizzazioni di vario genere, in una parola l'ambiente «esterno» nella pluralità delle sue articolazioni, riconoscendole una posizione «centrale» per quanto riguarda non solo la produzione e la diffusione del sapere, nelle varie accezioni in cui questo si può scomporre, ma anche la costruzione e il consolidamento di un tessuto connettivo di relazioni all'interno dell'ambiente di appartenenza, in modo da rafforzarne l'identità e da stimolare e incrementare lo sviluppo di un'autentica «Comunità» locale.

Per questo, in coerenza con lo spirito e gli obiettivi del Documento di lavoro dei servizi della Commissione dell'Unione Europea del 30/10/2000, dal titolo *Memo-randum sull'istruzione e la formazione permanente*, abbiamo cercato di porci l'obiettivo della realizzazione di un'osmosi progressiva tra le diverse strutture dell'offerta formativa che, benché coesistano, sono oggi relativamente isolate le une dalle altre e di valutare, perlomeno a livello di problema da affrontare, la possibilità di stimolare forme nuove di complementarità tra i sistemi di apprendimento formale, non formale e informale, in modo da arrivare, in prospettiva, a *costruire reti aperte di offerte di formazione tra questi tre contesti dell'apprendimento*.

Questa osmosi deve essere diretta, in primo luogo, ad assicurare un'elevazione del livello di competenze di base di cui ciascuno deve disporre come minimo per partecipare attivamente alla vita professionale, familiare o collettiva, a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale ed europeo.

Abbiamo dunque proposto, consci del pericolo e del rischio di fraintendimento che correiamo, di incardinare nel cuore stesso del tessuto delle discipline scolastiche l'idea di un flusso di relazioni tra la scuola e il resto della società, tra scuola ed extra-scuola, tale da riuscire a proporre, al discente, una visione integrata della propria esperienza complessiva, di quella che matura all'interno della scuola ma anche di quella che gli proviene dal fatto di vivere all'esterno della scuola. A tale scopo ci siamo riferiti ad alcuni passaggi fondamentali della legge sull'autonomia, vero e insostituibile cardine di ogni progetto di riforma della scuola, e, in particolare, all'art. 21, c. 8, che definisce l'autonomia organizzativa come uno strumento finalizzato alla «realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico e (aspetto che mi sembra cruciale) alla *integrazione* e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al *coordinamento con il contesto territoriale*». Questo comma stabilisce dunque il principio generale secondo il quale, per un miglior governo dell'intero siste-

ma scolastico, le decisioni in merito ai suoi sottoproblemi devono essere *prese localmente, in modo decentrato là dove sono richieste*.

Ma c'è anche il pericolo che la realizzazione di questo progetto si traduca in un localismo asfittico, e per scongiurare questo rischio noi abbiamo cercato di innestare, all'interno del cuore stesso della didattica, della tradizionale didattica disciplinare in particolare, una *didattica di rete* organizzata in modo reticolare, che spinga gli istituti a non rinchiudersi all'interno delle proprie mura e li induca e li stimoli a colloquiare tra loro, a dialogare con il resto della società civile, a confrontarsi con il mondo esterno senza pregiudizi e senza avere paura di esso.

Oggi la scuola deve riuscire a proporsi e ad affermarsi come il risultato di un'operazione di sapiente bilanciamento tra lo sforzo di procedere in profondità in un contesto limitato, quello del territorio di riferimento, appunto, interpretandone al meglio le tradizioni, le vocazioni e le esigenze, e la capacità di ampliare l'orizzonte complessivo entro il quale si sviluppano i processi formativi, attraverso quello scambio di informazioni, di esperienze, di conoscenze con ambienti anche molto lontani nello spazio fisico che il lavoro in rete rende disponibile.

In questo senso il progetto formativo deve rappresentare la concreta espressione della tendenza verso la *glocalizzazione*, cioè verso un'integrazione e una sintesi tra il globale e il locale, che caratterizza molti dei processi culturali, sociali ed economici in atto, ponendosi come punto di equilibrio tra le spinte verso la globalizzazione e il bisogno di appartenenza a un luogo circoscritto e ben definito.

È in questo quadro che va vista la proposta di articolazione dell'orario in due sottoinsiemi: uno di 25 ore settimanali (825 ore annuali), a loro volta distinte in 20 ore settimanali (660 annuali) a quota nazionale e 5 settimanali (165 annuali) a quota locale, pensate non tanto come *aggiuntive*, bensì come *intensive* rispetto alle precedenti; e il secondo di 300 ore annuali. Il primo sottoinsieme è riservato alle discipline che caratterizzano i diversi piani di studio, ai contenuti che le istituzioni del sistema educativo sono tenute a insegnare e a far acquisire e alle attività che esse devono svolgere. Il secondo fa invece riferimento al percorso che, in mancanza di un termine più adatto, abbiamo chiamato dei *Laboratori*, spazio didattico che gli istituti devono istituire, da soli o in collaborazione tra loro, proprio come espressione di forme e modalità nuove di didattica, basate su una collaborazione in rete, in cui ci si ponga l'obiettivo di affrontare un problema di una certa complessità, qualunque sia la sua natura, attraverso la cooperazione concordata e programmata di singole unità, a ciascuna delle quali sia affidata una specifica parte e funzione.

Ciò non per esigenze di modernismo a tutti i costi o fine a se stesso, ma perché al giorno d'oggi la scuola non può trascurare il fatto che l'uso crescente della rete ha stimolato nuovi stili di pensiero e nuovi problemi epistemologici, metodologici e didattici, che hanno indotto a studiare e a elaborare modelli atti a rappresentare l'interazione di più soggetti, individuali o collettivi, capaci sia di conoscere, sia di agire.

In tali contesti risulta essenziale poter disporre di un'articolata strumentazione razionale, che permetta agli agenti del sistema di rappresentare conoscenze, di eseguire inferenze, di sviluppare argomentazioni, di applicare diverse modalità comunicative e, infine, di pianificare azioni non solo in quanto singoli, ma anche in quanto gruppo, che deve ragionare sia sulle proprie conoscenze, sia su quelle altrui, con i connessi problemi di coordinazione e di identificazione di conoscenze distribuite

(*distributed knowledge*) o condivise dagli agenti, appartenenti al gruppo medesimo (*common knowledge*).

La seconda linea di intervento, proposta dal nostro Gruppo di lavoro, si basa sull'idea che per far fronte alla crescente dilatazione dei contenuti, cui non può corrispondere un'analogia espansione del numero di discipline (perché ciò rischierebbe di compromettere l'effettivo radicamento di ciascuna di esse e non darebbe allo studente la possibilità di assimilarne realmente il linguaggio, la trama concettuale, i contenuti essenziali e lo statuto epistemologico), la didattica debba essere *riorganizzata secondo una forma duale*

Cosa significa riorganizzare la didattica in questo modo? Vuol dire riprendere e valorizzare un'indicazione e uno spunto forniti da Brown, Duguid e Collins, che in un articolo del 1989<sup>1</sup> hanno sottolineato l'utilità, a questo scopo, di materiali di apprendimento o di specifiche situazioni in grado di offrire una pluralità di rappresentazioni e una molteplicità di prospettive. L'apprendimento così stimolato induce un processo astrattivo che favorisce la costruzione della conoscenza secondo, appunto, una forma *duale*: da una parte, essa *rimane ancorata al contesto utilizzato e da questo in genere attivata*; dall'altra, essa ne risulta svincolata, e può quindi essere *proiettata su altri contesti, considerati, per qualche aspetto, analoghi al precedente*.

Ne escono in tal modo rafforzate l'attitudine al *trasferimento analogico* da un contesto a un altro, basata sulla capacità di «vedere» un materiale di apprendimento relativo a una particolare conoscenza in situazioni differenti da quella originaria e abituale, e l'*astrazione*, definita come «la capacità di identificare caratteristiche comuni in campi differenti». Legare strettamente un concetto a un solo contesto rende più difficile lo sviluppo di queste capacità: ciò non significa, ovviamente, negare non solo l'utilità, ma anche la necessità di un lavoro di riflessione e di codificazione all'interno di un contesto specifico, al fine di cogliere gli elementi essenziali che caratterizzano gli apporti concettuali o metodologici.

Si parla di forma duale proprio per sottolineare, da un lato, che la base di conoscenza da fornire al soggetto che apprende deve essere codificata in termini precisi all'interno di uno specifico linguaggio e di un dominio teorico ben definito, in modo da offrire cardini di riferimento significativi e stabili: dall'altro, però, che questa stessa base deve essere sufficientemente flessibile da consentire l'allargamento dello sguardo ad altri contesti e da favorire la capacità di generalizzare quanto già costituito prendendo in considerazione altre situazioni e altre problematiche.

La terza e ultima linea di azione che abbiamo cercato di proporre è quella di intervenire nei punti cruciali di demarcazione tra un livello scolastico e l'altro, soprattutto tra la media e la scuola superiore, ma anche tra la scuola superiore e l'università, in modo da trasformare le attuali, pesanti e rigide linee di demarcazione in interfacce e di riuscire in questo modo a elevare la funzionalità complessiva del sistema scolastico. Siamo partiti dal presupposto che tra sistema scolastico e sistema universitario, in particolare, non possa più continuare a sussistere una frattura che si esprime ormai in una reciproca indifferenza ed estraneità e nella totale assenza di

---

1. J.S. BROWN, A. COLLINS, P. DUGUID, *Situated cognition and the culture of learning*, in «Educational Researcher», 18 (1), 1989, pp. 32-42.



qualsiasi canale di comunicazione istituzionalizzato, stabile e duraturo tra queste due componenti del sistema complessivo dell'istruzione.

Per superare questo diaframma abbiamo avanzato la proposta di dare piena e generalizzata attuazione all'art. 6, c. 1, del D.M. 509/99 che obbliga l'università a verificare se chi chiede l'immatricolazione possieda davvero la preparazione iniziale necessaria per frequentare il corso di laurea prescelto in maniera proficua, e di mettere a disposizione degli studenti che non si trovino da subito in questa condizione un servizio di attività formative propedeutiche, svolte in collaborazione con istituti della scuola superiore di II grado, da docenti di quest'ultima appositamente selezionati dai diversi corsi di laurea, che provveda a «riallineare» la preparazione dello studente ai livelli qualitativi richiesti per l'accesso.

Questi moduli, aggiuntivi alle normali attività previste nel piano degli studi universitario, dovrebbero avere durata variabile e concludersi con la certificazione dell'avvenuto recupero dei debiti, e quindi con l'ammissione ai corsi universitari che danno diritto ai crediti per il conseguimento della laurea. Questa certificazione, a sua volta, dovrebbe essere il risultato di una valutazione, se non comune, almeno condivisa, tra i docenti cui sono stati affidati i moduli di riallineamento e quelli universitari. Proprio perché è diretta a far emergere e a consolidare sempre di più uno sfondo condiviso tra i docenti dell'università e quelli della scuola secondaria, questa proposta è una concreta espressione, come si diceva, del tentativo di dare attuazione a un principio generale, cui il Gruppo di lavoro ha cercato di ispirare tutta la costruzione del proprio modello: la scelta di operare nella «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 appunto, dai licei o dagli istituti tecnici e professionali all'università).

Ho detto che una riforma scolastica è condannata in partenza se viene percepita come asfittica e algida. Permettetemi allora di riassumere e condensare l'immagine che abbiamo cercato di proporre della scuola servendomi di una citazione letteraria. Un grande fisiologo russo, A.A. Uchtomskij, riferendosi all'eccezionale figura, fornitaci da Fëdor Dostoevskij nei *Fratelli Karamazov*, dello starec Zosima, diceva che questa è la figura dell'interlocutore ottimale, definito come l'espressione più elevata

della capacità di rapportarsi al mondo come ad un interlocutore amato, stimato, intimo. Si tratta di colui che riesce ad aprirsi alle ragioni degli altri, a decentrarsi nell'altro, a spostare il baricentro della propria attenzione e dei propri interessi sull'altro, chiunque esso sia, *senza nulla perdere della propria individualità e della propria personalità*. Si tratta di uno sforzo di percezione molto difficile da realizzarsi, che esige una continua tensione e un prolungato processo educativo e che può essere mantenuto soltanto grazie a uno sforzo costante, a una continua autodisciplina, a un'attenta sorveglianza della propria coscienza. Esso è, però, particolarmente prezioso per la società: le persone si attaccano all'individuo che è in possesso di queste caratteristiche per il fatto, evidentemente, che un uomo capace di attuare un atteggiamento del genere risulta eccezionalmente sensibile, comprensivo verso la vita e i problemi degli altri, riesce a entrare facilmente nell'ottica delle concezioni del mondo altrui e ad essere partecipe delle afflizioni delle persone che incontra.

Un uomo di questo tipo è il meno chiuso in se stesso che si possa immaginare, è quello che confida nel minor grado possibile in se stesso e nella propria infallibilità. Esso è anzi abituato a rimettersi in discussione di continuo e a criticarsi in profondità. Per questa ragione è umile nel suo intimo e non critica gli altri, finché essi non chiedono il suo aiuto. Se li critica, lo fa come un medico che si preoccupa non di giudicare, ma di guarire la malattia dell'infelice che è ricorso alle sue cure.

Durante questi mesi di lavoro collettivo noi membri del Gruppo di lavoro abbiamo coltivato un sogno: quello di riuscire a fare del sistema scolastico qualcosa di analogo allo staret Zosima, cioè un interlocutore ottimale della società civile nel suo complesso, degli studenti, delle loro famiglie, ma anche di tutte le componenti dell'ambiente extrascolastico, capace di capire le esigenze e le ragioni di chi lavora al suo interno e di chi agisce all'esterno e di farle proprie, senza nulla perdere del suo profilo, della sua «missione» e della sua identità; abituato a rimettersi in discussione di continuo e a criticarsi in profondità senza smarrirsi, ma trovando anzi in questa capacità di analisi e di revisione interna nuovi stimoli, nuove motivazioni, nuova forza e nuove capacità di dialogare e di interagire in modo costruttivo con gli altri.

NORBERTO BOTTANI

Istituti tecnici e professionali

Mi è stato affidato l'incarico di osservare il settore dell'istruzione tecnica e professionale. Suppongo che questo compito l'abbia avuto perché vivo in un Paese che ha una tradizione prestigiosa in questo campo, del tutto diversa da quella italiana; un Paese in cui notoriamente gli studi liceali sono stati, e sono tuttora sottovalutati, e in cui invece la formazione professionale è sopravvalutata; un Paese in cui per i sociologi e politologi si applica in questo campo il cosiddetto «modello renano» che qui non voglio spiegare; un Paese in cui, per esempio, per diventare orefice, e poi, magari, più tardi direttore di una delle ditte di oreficeria di rinomanza mondiale che pullulano a Ginevra, si fa la lista d'attesa per trovare un posto d'apprendista, si aspetta un anno, due anni prima d'iniziare l'apprendistato all'uscita della scuola media, ma non ci si iscrive a un liceo.

In questi anni di attesa i giovani fanno tante altre cose, pur di poter aspirare a essere accettati da una ditta come apprendisti e di seguire una formazione che consenta loro, se sono bravi, di passare dalla gavetta fino ai posti più elevati dell'azienda. Non è necessario andare alla Bicocca e conseguire una laurea in oreficeria per imparare il mestiere di dirigente aziendale in questo campo.

Questo capita anche nel settore bancario: si può diventare direttore di banca senza fare una *business school* o una *management school*, partendo semplicemente dalla base, percorrendo tutto il percorso di formazione cogestito dallo Stato e dal settore privato. Mi sembra dunque di venire da un altro mondo, ed è quindi con uno sguardo attonito, e forse anche ingenuo, che ho guardato a quanto succede nella scuola italiana nel settore dell'istruzione tecnica e professionale. Dico questo per spiegare le ragioni della scelta dei quattro rilievi che mi accingo a esporre.

Il *primo rilievo* è un po' polemico, e riguarda l'importanza della comparabilità. Durante il percorso compiuto con i miei colleghi del Gruppo di lavoro, con sorpresa ho sentito emergere resistenze, scetticismo, incredulità, diffidenza, insofferenza nei riguardi dei confronti internazionali, fino al punto che a volte, di fronte a celebri opinionisti, mi sono imposto di tacere, mi sono censurato. Questo atteggiamento di diffidenza verso il confronto mi preoccupa, perché il confronto e la comparazione sono strumenti essenziali di conoscenza. La comparazione è uno dei metodi elaborati dall'Illuminismo che ha prodotto le scienze comparate, l'anatomia comparata, la pedagogia comparata. È grazie al confronto che si riesce a capire, poiché i confronti producono punti di riferimenti diversi, spostano i parametri di giudizio, rivelano aspetti che altrimenti sfuggono all'osservazione. Quindi coloro che rifiutano il confronto e che con una certa sicurezza affermano che «in Italia non abbiamo bisogno di confrontarci con l'Europa, perché la nostra è una buona scuola» preoccupano. Questo ripiegamento su se stessi è un atteggiamento oscurantista. Per prima cosa direi che non si devono temere i confronti, ma che invece sarebbe opportuno incentivarli.

*Secondo rilievo.* ho fatto enormemente fatica in questi mesi a capire la distinzione fra istruzione tecnica e professionale e formazione professionale. Credo adesso di aver capito quando mi si diceva «guardi, la formazione professionale non è istruzione professionale, è addestramento, non è istruzione, non è educazione, è sfruttamento dei giovani, è manipolazione, è riduzione dei giovani a una situazione di quasi schiavitù, mentre il nobile compito educativo e formativo è svolto nelle scuole dove si fa vera istruzione. La via scolastica è la via maestra della formazione dei giovani». Ancora ieri ho sentito circolare questo tipo di opinione, e questo mi sembra uno dei grandi problemi irrisolti della scuola italiana, un nodo aggrovigliato, irrisolto da anni. Leggendo sul sito Internet il nostro rapporto, un'amica di Venezia mi ha mandato un messaggio con una citazione di Gaetano Salvemini del 1908, ve la leggo:

Desideriamo che si istituiscano in Italia quante più scuole industriali, commerciali e agricole sia possibile, e a queste scuole vorremmo che il nostro Paese desse nel bilancio dell'istruzione la parte del leone, e verso esse vorremmo che fossero diretti in gran numero i giovani italiani desiderosi di istruzione, e senza un largo e intenso sviluppo di esse riteniamo impossibile il buon funzionamento delle stesse scuole di alta cultura disinteressata, siano esse classiche, siano esse moderne (*La riforma della scuola media*).

Questo dilemma irrisolto tra formazione e istruzione è uno degli arcaismi della scuola italiana che deve essere superato, e che non esiste altrove. Ho dovuto incontrare decine di insegnanti nei consigli di classe, nei consigli di istituto, per capire questa distinzione, che c'è solo in Italia e che non ha più ragione d'essere. Vi invito a colmare il baratro tra istruzione tecnica e professionale e formazione professionale.

*Terzo rilievo.* gli istituti tecnici e professionali. Mi permetto di qualificare questi istituti i gioielli di famiglia. Alle spalle di queste scuole c'è una tradizione prestigiosa, la loro qualità è elevata, i docenti sono motivati, vi si applica una pedagogia e una didattica d'avanguardia. Quanti pedagogisti hanno condotto ricerche sulla pedago-

gia e la didattica applicata negli istituti professionali e negli istituti tecnici? È indispensabile valorizzare e potenziare ulteriormente l'istruzione tecnica e professionale in Italia, che molti Paesi vi invidiano, e non indebolirla. Renderla invece più prestigiosa e attraente di quel che già è in parte. C'è però un segnale d'allarme al quale occorre prestare attenzione: in questi ultimi anni l'istruzione tecnica e professionale si è sviluppata grazie a una fonte di sussidi considerevoli che sono venuti dall'Europa. Orbene, questa fonte di sussidi si prosciugherà nel 2006. È necessario quindi prevedere già sin d'ora finanziamenti adeguati e piani di investimento appropriati perché il rinnovo delle apparecchiature, dei laboratori, delle attrezzature di queste scuole non può essere sospeso.

*Quarto rilievo.* la formazione professionale superiore, cioè le scuole universitarie professionali e gli istituti di formazione superiore. Anche qui mi permetto di fare una citazione: una delle principali riviste di pedagogia comparata europea, «Politique de l'Education et de la formation», ha dedicato un numero monografico, il numero 2 di quest'anno, a università e professionalizzazione. Alla fine degli anni Ottanta c'erano in Europa solo due altri Paesi, oltre all'Italia, nei quali non c'era un insegnamento professionale di tipo superiore (la cosiddetta formazione terziaria superiore): l'Austria e la Finlandia. Da allora la Finlandia e l'Austria hanno creato la formazione professionale superiore, le scuole tecniche superiori, o le scuole universitarie superiori. Il solo Paese che non lo ha fatto è l'Italia, dove timidamente si è creata un'istruzione e formazione tecnica superiore, ma non una rete di scuole e istituti tecnici superiori. Il Gruppo di lavoro propone e raccomanda di creare vere scuole di istruzione tecnica superiore, vere scuole di formazione superiore, e non semplicemente di promuovere corsi di formazione.

Insisto deliberatamente su questi termini per tre ragioni. La prima: la creazione di una rete di scuole di formazione superiore è uno sbocco logico degli istituti tecnici e professionali, è il prolungamento a livello superiore del lavoro straordinario, svolto in queste scuole. Quindi è indispensabile creare questo anello mancante nel sistema scolastico italiano.

La seconda ragione è che bisogna ridare all'università la sua missione, togliendole tutta una serie di studenti che ci vanno perché non sanno dove altro andare. Ci sono compiti che possono essere espletati in altre scuole. Per esempio, nella stessa rivista di cui ho parlato prima, si dice che l'Italia è un caso anomalo perché è uno dei Paesi in cui i laureati impiegano più tempo per cercare un lavoro una volta usciti dall'università, in media nove mesi, ed è anche il Paese in cui solo un terzo dei laureati riesce a trovare un mestiere che è sottovalutato rispetto al livello di formazione ricevuto. Questo è un indizio eloquente di come la formazione universitaria in Italia non sia adeguata alla formazione e alle richieste del mercato.

La terza ragione è che la creazione di queste scuole di formazione tecnica superiore è indispensabile per promuovere in Italia la ricerca applicata, la ricerca d'avanguardia in contatto non solo con le grandi ditte ma anche con le piccole e medie imprese. Questo è un fattore nevralgico di sviluppo ed è attraverso queste scuole che probabilmente la connessione con le medie e piccole aziende può essere stabilita in modo efficace. Quindi terza raccomandazione: ridisegnare il paesaggio universitario italiano creando scuole universitarie professionali.

Vorrei concludere con un *rilievo personale*. Poiché vengo da un altro Paese mi sembra opportuno spendere una parola a favore della ricerca sull'educazione e a favore della ricerca sulla scuola. Noi abbiamo in Italia un grande sistema scolastico. Non esito a utilizzare un termine che sui giornali in questi giorni è stato vituperato: il sistema scolastico può essere considerato una grande azienda, anche se la scuola non è un'azienda ma il sistema scolastico è una grande azienda, un'azienda con settecentomila insegnanti, quindicimila scuole, dieci milioni e più di studenti.

Quanto si spende per la ricerca sulla scuola? Quanto si spende per la ricerca sulla sua organizzazione, sul suo funzionamento, sui suoi prodotti? Le grandi aziende spendono in media, anche in Italia, il 10-11% della cifra d'affari per la ricerca. Non so quanto spenda il Ministero della Pubblica Istruzione o il Ministero della Ricerca per la ricerca sull'istruzione, forse lo 0,1 o forse lo 0,01% del bilancio, una cifra in ogni modo irrisoria, insignificante. Non c'è nessun grande Paese che presenti un investimento così debole per la ricerca sull'istruzione, quindi mi sembra importante segnalare questo punto e approfittare di questa occasione per invitare a dare una priorità rilevante a questo settore nell'avvenire.

MICHELE COLASANTO

Formazione professionale

Il mio compito, in questa sede, è quello di affrontare il tema della formazione superiore e della formazione in alternanza. In vero, della formazione superiore ha già parlato il professor Bottani, ma eravamo d'accordo nel riprendere entrambi questo tema perché ci sembrava particolarmente importante. In realtà, durante i lavori della Commissione mi sono occupato anche di formazione professionale e in particolare di quella regionale, che nei passati tentativi di attuazione di una riforma della scuola non è stata ricompresa e che invece noi abbiamo cercato di riprendere e collocare in una prospettiva organica, ma difficile da realizzare per i nodi istituzionali che comporta.

Ci sembrava importante farlo per la rilevanza che ha per il nostro sistema formativo il problema dell'offerta orientata al lavoro. Si è già ricordato che gran parte di quello che si fa in Italia in fatto di formazione professionale dipende dal cofinanziamento del fondo sociale europeo, nella misura del 70% circa. Se in questi anni non ci dedicheremo a costruire questo sistema, che dà l'impressione di non esserci o che comunque, se c'è, è poco valorizzato; se non ci decideremo a utilizzare le risorse disponibili probabilmente perderemo un'occasione storica. Perché parlare di questa formazione, introdurla o rafforzarla significa rispondere a quel bisogno di «più scuola» che in realtà è un modo per creare più opportunità formative. Per la formazione superiore valgono le considerazioni già svolte.

In modo particolare vale la pena ricordare che nei confronti internazionali risultiamo avere pochi soggetti in possesso di livelli di istruzione superiore non accademici, ne abbiamo invece tanti che si iscrivono all'università e che non completano il percorso universitario.

C'è qualcosa che non funziona. Ci sono responsabilità, ritardi dell'università che però si sta rimettendo in gioco, affrontando proprio a partire da quest'anno acca-

demico l'introduzione della riforma con le nuove lauree triennali e le lauree quinquennali. Ma certamente c'è una carenza di offerta. Tra l'altro questa offerta comincia a essere colmata dal mercato. A Milano, capitale della moda, si sta configurando un'offerta di formazione professionale superiore, non accademica, non universitaria, solo qualche volta anche universitaria, per iniziativa degli stessi operatori economici del settore.

Questo tema è presente da anni nel nostro Paese; già nel '98 il rapporto OCSE commissionato dal Governo italiano ricordava che era importante introdurre un livello *terziario*, come viene definito nel linguaggio comparativo internazionale.

La risposta è stata gli IFTS, i corsi di istruzione e formazione tecnico-superiore, un'esperienza certamente positiva che probabilmente va integrata, rafforzata, resa più istituzionale. Vorrei ricordare di questa formazione superiore un aspetto non irrilevante che vale per tutta la scuola. Ieri un imprenditore ci ha ricordato che la scuola non può essere solo adattiva, ma interattiva, capace addirittura di anticipare, innovare. In questo senso è importante che si stabiliscano raccordi con l'università o con altri luoghi in cui si fa ricerca come i parchi tecnologici. La scuola, come la cultura, come la ricerca scientifica stessa, è il capitale sociale che serve a questo Paese per rinnovarsi, per essere competitivo sul piano economico-produttivo, ma per essere anche più forte nel suo progresso di incivilimento e di rafforzamento dell'autonomia delle persone.

La formazione in alternanza è una modalità di fare scuola che nel nostro Paese ha bisogno di essere rafforzata. Le norme ci sono già, probabilmente si tratta di riprenderle, ribadire, estendere le esperienze di tirocini e stage, verso i quali tra l'altro i giovani sono molto disponibili.

L'alternanza è però anche una filiera formativa. L'esperienza più vicina a questa idea di filiera formativa in Italia è rappresentata dall'apprendistato, ma la formazione professionale regionale utilizza anch'essa in misura elevata stage ed esperienze di lavoro. L'apprendistato oggi fa parte dell'obbligo formativo così come è regolato dalla L. 44. A maggior ragione dovrà essere recuperato all'interno di un obbligo formativo iniziale di 12 anni nei termini configurati dalla proposta di riforma.

Il problema sarà quello di definire un adeguato numero di ore di formazione extra-aziendale. Oggi sono 240 quelle previste, tante rispetto alla situazione di partenza di qualche anno fa, poche rispetto al fabbisogno, specialmente di giovani in prima formazione. È per questo che una delle proposte del rapporto è quella di considerare l'apprendistato in modo diverso al di sotto dei 18 anni e al di sopra.

Va poi aggiunto che questo tipo di filiera formativa, l'alternanza, presenta due problemi. Il primo è che riesca comunque a innestarsi su quello che possiamo chiamare per comodità «obbligo scolastico», ma nel senso che richiamava ieri nel suo messaggio il presidente Ciampi, quando affermava che «c'è un obbligo scolastico che deve servire a dare a tutti i ragazzi quei saperi essenziali perché possano esercitare i loro diritti e i loro doveri di cittadinanza».

L'altro problema è che è frequentato da pochissimi giovani, e noi abbiamo problemi gravi da questo punto di vista. Ci sono 240 mila ragazzi tra i 15 e i 17 anni che non stanno né a scuola né a lavoro; 16 ragazzi su 100, tra i 15 e i 24 anni, affrontano il mercato del lavoro in possesso soltanto della licenza di 3ª media.

Si tratta evidentemente di utilizzare queste esperienze formative alternative per la capacità di rimotivazione che esse possiedono nei confronti della scuola tradizio-

nale. E questa rimotivazione allo studio è però qualcosa che riguarda tutta la scuola. Qui non c'è decreto, non c'è riforma che possa obbligare a vincere questa sfida.

Come insegnante è questo che avverto quando entro nella mia classe e mi interrogo sul senso del mio lavoro. Ho trovato una risposta in uno scrittore caro alla mia generazione, l'autore del *Piccolo principe* che ci ricorda che *se vuoi costruire una nave non richiamare prima di tutto gente che procuri il legname, che prepari gli attrezzi necessari, non distribuire compiti, non organizzare il lavoro, prima invece sveglia negli uomini la nostalgia del mare lontano e sconfinato, appena si sarà svegliata in loro questa sete gli uomini si metteranno subito al lavoro per costruire la nave.*

## CONCLUSIONI DEL PRESIDENTE DEL GRUPPO RISTRETTO DI LAVORO

Sul lavoro che, come GRL, ci aspetta nei prossimi mesi deciderà il Ministro. Sull'utilizzazione dello studio che abbiamo presentato in queste giornate decideranno, poi, gli organi della Repubblica. Io mi limito a menzionare i due elementi che ci hanno un po' guidato nell'elaborazione della proposta di revisione del nostro sistema educativo di istruzione e di formazione.

Il primo è stato quello di agire sugli snodi verticali del sistema, e quindi sui collegamenti da instaurare tra scuola dell'infanzia e scuola primaria, tra scuola primaria e scuola secondaria di I grado, tra biennio finale della scuola secondaria di I grado e biennio iniziale dell'istruzione e della formazione secondaria di II grado, tra biennio terminale dell'istruzione e della formazione secondaria di II grado e università o formazione superiore (anche attraverso la mediazione dei moduli di allineamento).

Il secondo criterio è un'estensione, ma questa volta in orizzontale, del precedente. Abbiamo cercato di innestare tutti gli ordini e gradi di scuola nel contesto sociale e ambientale di cui sono espressione. Da qui il tentativo di coinvolgere con sistematicità il territorio e la famiglia nella costruzione dei percorsi formativi personalizzati. E di valorizzare, quindi, la funzione formativa dell'extrascuola, superando ogni forma di autoreferenzialità scolasticistica. Quindi di badare alle contiguità della scuola verso l'esterno, esterno che conta e che incide sulla qualità degli apprendimenti fin dal primo momento in cui si parte nell'esperienza scolastica a tre anni e si conclude nell'università quando si ha la laurea specialistica. La consapevolezza, insomma, che anche la politica scolastica migliore diventerebbe alla lunga sterile se non fosse accompagnata da un'adeguata politica sociale e ambientale, nazionale e territoriale, come del resto prevede il nuovo Titolo V della Costituzione.

Questa nostra ipotesi sarà in discussione nel Paese, oltre ad essere stata discussa oggi e ieri agli Stati Generali. Abbiamo registrato che su alcune nostre scelte (in particolare il credito nella scuola dell'infanzia e la durata degli studi secondari di II grado dentro il percorso unitario 14-21 anni) non c'è consenso. Unanime non ci sarà mai su nulla, tuttavia su questo non c'è nemmeno relativo.

Lo registriamo. Non è il caso di dire che non siamo stati capiti o che le critiche ricevute coinvolgono più il come gli stessi critici hanno concepito, o temuto che fossero, le nostre proposte che il merito di ciò che davvero abbiamo pensato e propo-

sto. Se invece di due giorni avessimo avuto due settimane per discutere, chiarire, riformulare meglio, è probabile che si sarebbe pervenuti anche a decisioni finali reciprocamente diverse. Ma la realtà è questa e la deprecazione è inutile. Affidiamo quindi la problematicità del dibattito a chi deve scioglierlo, decidendo. In primo luogo al Ministro, e poi a tutti gli altri organi della Repubblica, a partire dalle Regioni.

L'altra idea alla quale abbiamo lavorato tutti con intensità è stata quella di superare alcuni paradigmi *dicotomici* e stereotipati che affliggono da troppi decenni la discussione culturale nel nostro Paese. Secondo questo armamentario dialettico, prima esisterebbe la cultura generale. E questa dovrebbe essere data dalla scuola (dall'«obbligo scolastico»). Dopo, su di essa, quasi fosse una piramide che si innalza sulla base di un cubo, si potrebbe costruire la cultura professionale e la professionalità in senso stretto, quella del cosiddetto «obbligo formativo». E questa dovrebbe essere data dalla formazione professionale e dall'azienda.

Due momenti separati, il primo più nobile, il secondo più plebeo, il primo umanamente congruo e appagante, il secondo residuale e a rischio alienazione. Impostazione dicotomica che poi si è rifratta anche a livello didattico. Per esempio, nel proporre piani di studio nei quali si continua a ragionare in termini di «area comune» e «area di indirizzo», di discipline umanistiche distinte da discipline scientifiche e tecniche, di profitto come qualcosa di irriducibile alla condotta morale, di competenza disciplinare opposta o diversa da quella interdisciplinare e transdisciplinare, al punto di chiamare genericismo ignorante la seconda senza la prima e ritenere possibile la prima senza la seconda. Magari avventurandoci con eccessiva temerarietà in sentieri incerti e finora non battuti, e quindi non riuscendo a essere soddisfacenti e persuasivi, noi abbiamo fatto lo sforzo di pensare a un sistema di istruzione e di formazione, al contrario, nel quale, in modi e forme differenti, si superassero finalmente tutti questi schematismi, peraltro responsabili del fallimento dei ben 34 tentativi di riforma della scuola superiore succedutisi dal 1971 ad oggi. Perché la cultura generale non deve anche essere cultura tecnico-professionale, e viceversa? E le discipline scientifiche e tecnologiche non devono essere insegnate in modo critico e umanistico, e viceversa? Perché la cosiddetta area comune non dovrebbe essere allo stesso tempo di indirizzo, e l'inverso? E la disciplinarietà, seria, rigorosa, non coassiatà nell'interdisciplinarietà e nella transdisciplinarietà? Mi pare importante questo orientamento all'integrazione che mira all'unità della cultura. Soprattutto, in situazione reale, davanti a un allievo concreto che certo non tollera di essere affettato, e tantomeno di incontrare prospettive disciplinari parziali che non gli restituiscano la dinamica dell'ologramma: la parte nel tutto. Insistere sulla separazione e sullo specialismo è accanimento nell'errore. Cambiare strada, invece; e recuperare il significato originario del termine «paideia»: un tutto che si integra e supera le parti che pure lo compongono. Da questo punto di vista, il paradigma della separazione tra istruzione liceale e formazione professionale è inaccettabile. Abbiamo ribadito in tutti i modi, in tutte le circostanze, anche negli spazi bianchi di tutte le pagine che abbiamo scritto, che non esiste formazione senza istruzione e che non esiste l'una senza l'altra, e sarebbe davvero bello che il nostro Paese facesse quel salto di qualità, che permettesse di realizzare questa integrazione pur nella distinzione, ora anche istituzionale dopo il Titolo V, perché non può esistere connessione di nulla se non esistono identità diverse, l'unità esiste solo nella distinzione.



Speriamo che almeno su questo ci sia consenso e non ci sia il fraintendimento di cui, però, già si avvertono le prime inequivocabili avvisaglie.

A volte, infatti, si attribuiscono alla nostra Commissione fantasmi che noi non abbiamo mai avuto. Basterebbe leggere quello che c'è scritto nel numero speciale degli «Annali dell'Istruzione» che vi è stato distribuito per dissolverli. Ma va bene anche attribuirci i fantasmi più biechi e fatui, se questo servisse davvero ad aprire una discussione chiarificatrice e a far giungere il Paese a una qualche decisione condivisa che superi gli interessi pregiudiziali e di parte.

L'ultima osservazione riguarda il nostro sforzo personale. Io, ma penso anche ciascuno dei miei colleghi, mi sento un po' come chi ha svolto il servizio militare. Abbiamo lavorato intensamente, con generosità, con la competenza di cui eravamo capaci, per quattro mesi. Siamo giunti alla fine, e sebbene al costo di qualche forzatura di cui, come Presidente del Gruppo, mi assumo la responsabilità, rispettando i tempi stabiliti. Speriamo che il nostro lavoro, pur pieno, come tutti i prodotti umani, di difetti e carenze, serva a qualcuno.

In ogni caso, credo di poter dire che sia servito senza dubbio a noi. Eravamo in sei persone molto diverse, con storie diverse, con culture diverse, addirittura con orizzonti di senso e di impegno diversi, ma adoperando i criteri della comparazione, dell'integrazione e del dialogo, e, speriamo, dell'amicizia, siamo riusciti a dimostrare che la diversità è una ricchezza, non un handicap, e che è un valore prezioso da coltivare.

Un particolare ringraziamento al Ministro per la fiducia che ci ha accordato.

ANNALI **2001**  
XLVII ANNO DI PUBBLICAZIONE  
DELL'ISTRUZIONE N° 3/4

**3/4 Tavola rotonda  
dei rappresentanti  
istituzionali**

## TAVOLA ROTONDA *dei* RAPPRESENTANTI ISTITUZIONALI

ENRICO LA LOGGIA  
Ministro degli Affari regionali

Io mi sono sempre chiesto, e ce lo siamo chiesti anche come partito di Forza Italia, a cosa dovessero servire le riforme. E ci siamo dati una risposta: le riforme devono servire ai cittadini che ne usufruiscono.

E credo che proprio di questo stiamo parlando nel discutere di questa riforma, mirata soprattutto al cittadino utente-studente, laddove si cerca di adeguare il sistema agli studenti, non gli studenti al sistema attraverso una massificazione o collettivizzazione delle coscienze che punti a formare qualcuno, a interpretare la vita e la storia in una determinata direzione. Noi puntiamo invece a un tipo di formazione che offra elementi di valutazione e di giudizio: questo si aspettano i ragazzi.

Ho letto stamattina alcune polemiche di alcuni giornali relative a presunti isolamenti della collega e amica Moratti. Non si faccia illusioni nessuno: dietro la Moratti c'è un partito, un Governo, una coalizione, una maggioranza. Quando parla, parla a nome di tutti noi. Questo per chiarire definitivamente come stanno esattamente le cose.

Leggo anche alcune dichiarazioni francamente non comprensibili secondo un criterio logico. Mi riferisco a quelle dell'onorevole Rutelli, il quale da un canto dice che la riforma che noi vorremmo proporre sarebbe un topolino, e dall'altro canto dice che però avrebbe un effetto devastante. Si metta d'accordo con se stesso: o è un topolino o è una riforma devastante. E ancora. La presidente Lorenzetti dell'Umbria – che peraltro è persona che apprezzo perché quando si mette a ragionare è capace di ragionamenti molto profondi, e ha anche all'interno della Conferenza Stato-Regioni un ruolo importante, di stimolo, di controllo, di confronto – quando dice che, in occasione di questa particolare circostanza, si sono volute tener fuori le Regioni, cosa vuol dire? O si sono voluti tener fuori le Province o i Comuni. Ma cosa si vuole dire? Si mette a confronto con le Regioni, le Province, i Comuni, i sindacati, le organizzazioni di categoria un qualcosa sul quale il Governo ha già cominciato a lavorare, e poi a quel punto e opportunamente, come ha tentato e sta tentando di fare la Moratti, si apre il confronto con tutti gli altri.

Chi ha mai detto che questo progetto è blindato, irrimediabilmente immodificabile? Non è così. Perché non è così nella nostra impostazione. Sapete qual è la differenza tra un'impostazione liberaldemocratica e un'impostazione di tipo marxista o collettivista? Che nel primo caso le riforme si fanno con e per gli operatori che si occupano di quel tipo di problema, con il consenso di tutti costoro. Nell'altro caso si impacchettano, si propongono, si portano in Parlamento e si votano secondo un principio di maggioranza blindata, così come hanno fatto le sinistre nella scorsa Legislatura quando hanno approvato la riforma del Titolo V della Costituzione con soli 4 voti di maggioranza.

Cosa è accaduto con la riforma del Titolo V? Potrei limitarmi a dire un gran pasticcio, perché si è cercato di fare un passo avanti, e invece se ne sono fatti due indietro. Allo Stato, ad esempio, spetta la competenza legislativa esclusiva sulle norme generali sull'istruzione, alle Regioni la competenza legislativa concorrente sull'istruzione. Alle Regioni, nell'esercizio della competenza esclusiva residuale, spettano tutte le restanti competenze che erano prima elencate nel terzo comma dell'articolo 117. Come competenza legislativa concorrente, istruzione artigiana e professionale, assistenza scolastica, e competenza esclusiva regionale rientrano sicuramente anche le altre materie da individuare volta per volta in considerazione della residualità della competenza esclusiva.

Ci avete capito niente? È realmente difficile comprendere. E vi garantisco che in Parlamento non riusciamo più a trovare i genitori di questa riforma, perché non ce n'è più uno che la riconosca come figlia legittima. Probabilmente ci sarà stato qualche incrocio di emendamenti che alla fine ha portato a una formulazione realmente incomprensibile.

Vi sono infatti una serie di problemi di coordinamento tra la riforma del Titolo V e le altre parti della Costituzione. Ad esempio, c'è un argomento sul quale la Moratti ci ha anche intrattenuto in Consiglio dei Ministri molto opportunamente. L'articolo 33 della Costituzione prevede che la Repubblica detti le norme generali sull'istruzione e istituisca scuole statali per tutti gli ordini e gradi. L'articolo 114, così come novellato nella riforma approvata dallo scorso Parlamento, definisce la Repubblica come un'entità costituita da Comuni, Province, Città metropolitane e Stato.

Ma cos'è adesso la Repubblica? Continuiamo a identificarla col concetto di Stato, così come abbiamo potuto fare fino all'8 novembre ultimo scorso? O dobbiamo immaginare che invece le competenze a suo tempo definite come parte essenziale dell'azione della Repubblica – quando questa si identificava solo ed esclusivamente con lo Stato – adesso debbano necessariamente essere suddivise tra Regioni, Comuni, Province e Città metropolitane? È questo che voleva dire il legislatore? Qualcuno di coloro i quali hanno fatto questa riforma, ci spiegherà cosa si deve intendere per Repubblica oggi e cosa si intendeva sino all'8 novembre ultimo scorso?

Ecco dunque che occorre capire se la competenza della Repubblica per l'istituzione di scuole statali possa essere ricompresa nella competenza esclusiva statale sulle norme generali sull'istruzione, ovvero ricada nella competenza regionale concorrente sull'istruzione. E bisogna anche capire se la parità scolastica – una questione sulla quale c'è un ampio consenso in tutta Italia – debba essere garantita dallo Stato, ovvero dalle Regioni in base alla competenza concorrente.

Hanno accusato Bossi, gli amici della Lega e poi tutti noi di voler introdurre in Italia 20 diplomi di tipo diverso. Non è vero, e tra poco spiegherò perché. Ma che

dire invece di 20 tipi di professioni diverse e di ordini professionali diversi, di 20 tipi diversi di ammissione agli ordini professionali o all'esercizio della professione? Che dire di questo, vi sembra così assurdo? No, è scritto nel Titolo V riformato della Costituzione, laddove si dice che appartiene alle Regioni, in base alla competenza legislativa concorrente, la materia delle professioni. Cosa faremo? Un pezzo di professione uguale per tutta Italia e poi ci sarà un avvocato a Reggio Calabria che eserciterà la sua attività professionale in modo diverso che a Torino? O un medico che la eserciterà in maniera diversa a Roma anziché a Milano? E quindi, ai tanti facili critici dei nostri tentativi di razionalizzare la vita degli italiani – e soprattutto dei loro studenti – bisognerebbe rispondere che prima diano risposte convincenti sui guasti inenarrabili che hanno compiuto con le loro riforme.

Tenete conto che sino all'8 novembre la materia relativa alle professioni è stata disciplinata dalla legge statale nell'ambito di un sistema in cui la legislazione regionale concorrente rappresentava l'eccezione rispetto alla regola della competenza statale complessiva. Ovviamente allo Stato resteranno i livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti a livello nazionale, con competenza statale esclusiva. Ma statale nel senso di prima dell'8 novembre o statale di oggi, dopo l'8 novembre, in concorrenza con Regioni, Province, Comuni e Città metropolitane?

Vengo ora a due brevi considerazioni sulla *devolution*. Cosa si vuol fare con la *devolution*? Si vuole distinguere in maniera più netta, come giusto e doveroso, le competenze dello Stato dalle competenze delle Regioni. Stabilito cosa deve fare lo Stato, tutto il rimanente resta alle Regioni. E cosa è questo «tutto il resto» che ha fatto gridare al «topolino» da una parte e dall'altra alla «riforma devastante» dell'unità del Paese, dell'unicità culturale, linguistica e nazionale dell'Italia? Primo, l'organizzazione scolastica e la gestione degli istituti scolastici e di formazione; secondo, la definizione della parte dei programmi scolastici e formativi di interesse specifico della Regione.

È questo che ha allarmato tanto? Il fatto che in una Regione, secondo la propria scelta – peraltro totalmente opzionale e facoltativa – si possa decidere di inserire una, due o tre materie in più che possono corrispondere a un percorso formativo che vada nella direzione di poter corrispondere alle attitudini territoriali di quella parte del Paese, e di poter meglio formare dei giovani che domani trovino uno sbocco di lavoro produttivo nell'ambito della loro Regione, nell'ambito del luogo dove sono abituati a vivere, dove sono cresciuti o dove sono nati?

È questo che scandalizza?! Nell'ambito dell'unicità di un diploma, nell'ambito di una unicità di impostazione scolastica e formativa, nell'ambito di una unicità nella scelta del criterio per accedere alle libere professioni o per esercitare la propria attività professionale? Se c'è qualcuno in Italia che, in assoluta buona fede, possa sostenere che questo attenta all'unità della nazione o della lingua italiana, o dello Stato italiano, io credo che o non abbia capito niente o sia totalmente in malafede.

Cosa resta alla competenza legislativa dello Stato? I principi fondamentali; l'ordine degli studi; gli standard di insegnamento; le condizioni per il conseguimento della parificazione dei titoli di studio. Le Regioni dovranno invece curare strutturalmente l'organizzazione scolastica relativa all'offerta dei programmi educativi, garantire la gestione degli istituti scolastici. L'obiettivo della riforma è quello di rea-

lizzare il massimo di libertà di insegnamento, e in ultima analisi di accelerare il processo di modernizzazione del Paese di cui l'istruzione e la formazione sono pilastri fondamentali. Le leggi regionali in materia di istruzione troveranno il loro limite nel rispetto dei diritti e dei doveri sanciti dalla Costituzione e dalle leggi costituzionali.

Mi pare di poter concludere che siamo in una situazione di passaggio, seria e grave. Dovremo lavorare molto nella cabina di regia che è stata opportunamente messa su per un confronto tra i diversi livelli istituzionali del nostro Paese. Dovremo tentare di attuare con il minor danno possibile la riforma della Costituzione approvata dalle sinistre, in maniera tale da corrispondere a un obbligo istituzionale – al quale naturalmente non possiamo e non vogliamo sottrarci – cercando nello stesso tempo di guidare le cose in modo che si possa attendere, senza eccessivi disagi, alla nuova riforma di cui stiamo gettando le basi.

Tornando al progetto della collega Moratti, sono sicuro che le Regioni, le Province e i Comuni potranno certamente offrire il massimo del loro contributo nella definizione della proposta finale, perché la Moratti vi ha già detto che la proposta finale sarà quella che nascerà dopo aver completato questo giro, e aver trovato una unicità di intenti e di impostazioni. A quel punto, e solo a quel punto, saremo nelle condizioni di portarla a un proficuo confronto parlamentare. La collega ha anche detto che non chiederà una delega. Forse è stata eccessivamente coraggiosa su questo, perché laddove fosse possibile arrivare attraverso una delega a una definizione in concreto di questa complicatissima materia, io credo che ne avremmo tutti da guadagnare.

Mi consenta infine la Moratti una piccolissima nota autobiografica su questo argomento. Nel corso delle giornate che precedettero la formazione del Governo, a un certo punto si affacciò all'orizzonte l'eventualità che questo ramo dell'amministrazione potesse essere affidato al sottoscritto. Io respinsi immediatamente questa eventualità dicendo: una cosa bisognerebbe fare, un disegno di legge con un articolo unico che preveda che tutte le leggi sull'istruzione in Italia siano abrogate, e poi ricominciamo daccapo.

Sono felice di aver fatto quella scelta allora e sono felice di avere suggerito che questo ramo di amministrazione fosse affidato a una competenza straordinaria, come quella di Letizia Moratti. E sono anche felice che la collega, non formalmente ma sostanzialmente, stia seguendo quel mio segreto intendimento, quel mio segreto giudizio. Perché rifare per intero e riscrivere totalmente le regole sull'istruzione nel nostro Paese non è soltanto un diritto degli studenti ma anche un dovere del Governo e della maggioranza, è un dovere del Parlamento, è un dovere di tutte le istituzioni. E state tranquilli, giovani e meno giovani, consenzienti e dissenzienti: abbiamo iniziato questo cammino e non ci fermeremo, lo porteremo a compimento.

ROBERTO MARONI

Ministro del Lavoro e delle Politiche sociali

Gentile Ministro, Signore e Signori, la proposta di riforma degli ordinamenti scolastici proposta a questa assemblea rappresenta un elemento estremamente importante della politica dell'educazione e della formazione di questo Governo, il cui

obiettivo è quello di innalzare il livello educativo e professionale della persona, per prevenire fenomeni di disoccupazione e di esclusione sociale. Esso è, infatti, in coerenza con l'innalzamento del tasso di occupazione, al centro delle proposte del Libro Bianco sul mercato del lavoro in Italia che il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali ha prodotto e portato alla discussione della società civile nei mesi scorsi, nonché del disegno di legge-delega in materia di mercato di lavoro, approvato dal Consiglio dei Ministri e ora in discussione in Parlamento.

Infatti, è soprattutto il tasso di occupazione che fa risaltare il livello di sottoimpiego delle risorse umane e la nostra distanza da tutti gli altri Paesi membri. Nel 2000 il tasso di occupazione totale in Italia era pari al 53,5%, quello del Mezzogiorno al 42%, quello dell'Unione Europea al 63,3%. Peraltro, il basso tasso di occupazione complessivo nasconde situazioni di criticità ancora maggiori, anche queste stigmatizzate dall'Unione Europea, come dimostrano alcuni dei dati più significativi. Il tasso di occupazione delle donne è pari al 39,6%, nel Mezzogiorno al 24,6%, mentre la media europea è pari al 54%. Il tasso di occupazione dei lavoratori sopra i 55 anni è pari al 27,7%, mentre la media europea è pari al 37,7%.

Vorrei ricordare che il precedente Governo ha preferito unire il Ministero del Lavoro con quello della Sanità anziché integrare le funzioni relative al lavoro e all'educazione secondo quella politica di sviluppo delle risorse umane e di *welfare to work* che consente nei Paesi Bassi e nel Regno Unito alti tassi di partecipazione al mercato del lavoro. È un peccato che ciò non sia avvenuto, perpetuando – tra l'altro – una distinzione tra istruzione e formazione professionale nata nell'immediato dopoguerra solo per mere ragioni di potere. In un'epoca in cui i nuovi paradigmi della competizione tendono a fare convergere lo sviluppo economico e lo sviluppo sociale, in cui i mutamenti produttivi e quelli della conoscenza procedono in parallelo, in cui il mantenimento di adeguati livelli di conoscenza per tutta la vita rappresenta il fattore fondamentale di inclusione sociale, l'integrazione tra politiche del lavoro e dell'educazione è un fattore determinante per la crescita di un sistema Paese. Tuttavia, caro ministro Moratti, la mancata fusione dei Ministeri non deve esimerci da una stretta collaborazione, da un rapporto simbiotico che realizzi nei fatti quel matrimonio tra scuola e lavoro che può permettere alla persona di crescere e di essere utile a se stessa e agli altri. Prometto, quindi, la mia più piena cooperazione, nonché quella del Ministero da me diretto, affinché le nostre politiche siano rivolte a un accrescimento complessivo del grado di conoscenza delle persone e alla continua inclusione nel mondo del lavoro.

Come è noto, il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali ha prodotto un documento programmatico importante, il primo dopo moltissimi anni: il Libro Bianco sul mercato del lavoro. Su di esso è stato costruito il successivo disegno di legge-delega.

In entrambi i documenti sono contenuti le proposte e i provvedimenti legislativi che intendiamo sottoporre all'attenzione di tutti per creare una società attiva e per promuovere un lavoro di qualità.

Società attiva significa costruire una società in cui tutti abbiano eguale diritto di cittadinanza, una società in cui per tutti sia reso esercitabile il diritto all'istruzione e al lavoro, una società che offra a tutti di sviluppare pienamente le proprie attitudini e potenzialità. Lasciatemi chiarire, su questo tema, la nostra valutazione, poi-

ché qualcuno, pochi per la verità, ha sostenuto che la promozione di un mercato del lavoro più flessibile, o più adattabile come dice l'Unione Europea, significhi l'apertura a un modello di mercato del lavoro precario e di bassa qualità. Niente di più falso. Al contrario. L'introduzione di una serie di tipologie contrattuali modulabili sulle esigenze del singolo e dell'impresa, a tempo determinato, serve ad ampliare le possibilità per tutti di accedere al mercato del lavoro. Il nostro obiettivo è quello di promuovere un rapporto di lavoro regolare, stabile e a tempo indeterminato, di favorire la fidelizzazione tra imprese e lavoratori, di valorizzare le potenzialità del singolo lavoratore, di accrescerne la produttività. Per fare questo occorre disboscare il mercato del lavoro, incentivando convenientemente il ricorso al contratto di lavoro a tempo indeterminato, ed evitando, nel contempo, che si diffondano errate forme di flessibilità in entrata per aggirare i vincoli o comunque le tutele predisposte per la flessibilità in uscita.

Alla nozione di sicurezza data dall'inamovibilità del singolo rispetto al proprio posto di lavoro occorre sostituire un concetto di sicurezza conferito dalla possibilità di scelta effettiva nel mercato del lavoro. La formazione deve contribuire in maniera determinante a questo mutamento di indirizzo.

Lavoro di qualità significa un mercato privo di segmentazioni, da una parte posti di lavoro precari e dall'altra gli ipergarantiti, un lavoro che sia effettivo strumento d'inclusione sociale, un lavoro regolare. In questo quadro, per l'Italia è un dovere morale quello di effettuare scelte politiche affinché venga estirpata la piaga del lavoro sommerso, che toglie ragazzi e ragazze dalle nostre scuole per condannarli a una condizione di sfruttamento sociale ed economico e impedire così un pieno sviluppo del loro capitale umano. Peraltro, la qualità del lavoro è da misurare non solo e non tanto con riferimento a specifiche caratteristiche, salariali e non salariali, dei singoli rapporti di lavoro concreti, quanto con le prospettive che a questi si associano di ulteriore progresso nel mercato del lavoro.

Occorre prendere atto, purtroppo, che il sistema formativo oggi esistente è inadeguato sia rispetto alle esigenze formative, sia rispetto a quelle del mercato del lavoro. La partecipazione al sistema formativo, specie tra i giovani, è in crescita e migliora il livello di scolarità della popolazione, ma restiamo ancora distanti dalle medie europee. Se, infatti, nell'anno scolastico 1999/2000 risultava iscritto alla scuola l'82% della popolazione compresa tra i 14 ei 18 anni, solo il 53% della popolazione attiva possiede un titolo di studio secondario, postsecondario o terziario, al pari della Spagna.

In Germania tale quota è pari all'80%, in Francia al 67%. L'elevata percentuale di iscrizioni a percorsi che consentono l'accesso a corsi universitari, pari all'80,6%, è un segnale preoccupante da imputare a un ingresso ritardato nel mercato del lavoro.

Inoltre, l'Italia risulta essere il Paese con una delle quote più basse di popolazione impegnata in attività formative al di fuori dei percorsi istituzionali di istruzione. Non si tratta certo di un problema di scarsità di risorse ma di governo, finalità e allocazione delle stesse, un problema di confusione degli obiettivi. Potenziare il capitale umano dei lavoratori, renderli più «forti» nel mercato del lavoro, aumentare la mobilità sono obiettivi a cui esso deve sempre di più rispondere. In particolare, elemento cruciale è il passaggio tra scuola e lavoro che penalizza i nostri giovani. In-



fatti, i lunghi tempi di attesa dimostrano come quello della scuola e quello del lavoro siano due mondi distanti, che quasi si ignorano. L'integrazione fra le varie fasi del processo di apprendimento (formazione scolastica, qualificazione professionale, attività lavorativa) è ancora ben lontana dall'essere realizzata. E occorre ricordare, per la verità, che il problema di una maggiore integrazione tra formazione e lavoro non riguarda solo i giovani, ma tutti i lavoratori occupati.

Per questo motivo, mi sento di condividere la filosofia generale proposta dal documento in discussione, fondata su una forte interconnessione tra il sistema dell'istruzione e il sistema della formazione, mediante la previsione di «passerelle» che permettano la piena comunicabilità tra i due canali. La reversibilità delle scelte deve avvenire, peraltro, attraverso il riconoscimento delle esperienze lavorative e delle attività formative o scolastiche svolte nel momento in cui si passa dall'uno all'altro, evitando che l'investimento fatto vada perduto.

Ugualmente, condivido anche la volontà di costruire un efficace sistema di formazione in alternanza che sia più organico nelle sue componenti e che potenzi i percorsi della formazione professionale. Tale alternanza può essere sostenuta soprattutto dal tirocinio, quando si svolge in funzione del conseguimento di una qualifica professionale utile all'accesso a definite facoltà tecniche. Il tirocinio è, più in generale, un'occasione estremamente preziosa per consolidare un collegamento fra scuole e/o università e mondo delle imprese quando anche si preveda che gli studenti possano maturare crediti formativi attraverso lo svolgimento di tirocini presso aziende e pubbliche amministrazioni. È davvero auspicabile che le scuole e le università italiane compiano uno sforzo per assicurare a tutti gli studenti un'occasione di occupabilità, realizzando un'insostituibile funzione di facilitare la transizione dalla scuola al lavoro.

Più problematico è il discorso sull'apprendistato, che, ove dovesse assumere una più forte valenza formativa «esterna», potrebbe incontrare serie difficoltà di recepimento.

Meglio sarebbe, dunque, che lo stesso assolvimento dell'obbligo formativo possa continuare a essere realizzato anche nell'ambito dell'attuale contratto di apprendistato, cioè sulla base del vigente equilibrio tra lavoro e formazione esterna. Questo è ancora più vero anche nella prospettiva di un intervento sul contratto di apprendistato, quale quello indicato nel Libro Bianco e nella successiva proposta di legge-delega, che ne valorizzi il ruolo di strumento formativo per l'occupabilità dell'individuo nel mercato.

Peraltro, il disegno di legge-delega enfatizza il ruolo delle parti sociali e la possibilità che esse concordino una più flessibile distribuzione tra esperienza-formazione all'interno dell'azienda e formazione esterna, soprattutto ove quest'ultima appaia meno professionalizzante di quella sul luogo di lavoro. Nel concreto dell'esperienza italiana, infatti, la formazione *on-the-job* attraverso il contratto di apprendistato o il contratto di formazione-lavoro è stata dominante e certamente più efficace di una offerta formativa spesso calibrata sulle esigenze dei formatori.

Abbiamo altresì inteso definire, sia pure in linea generale, un possibile nuovo ruolo del contratto di formazione-lavoro, inteso come strumento per realizzare un inserimento mirato del lavoratore in azienda. Il CFL dovrebbe concorrere a realizzare un adeguamento della professionalità posseduta dal lavoratore alle concrete esigenze dell'impresa che lo assume, ipotizzando anche un intervento riformatore che

attui una revisione dei limiti di età e un'individuazione dei target di popolazione da raggiungere, in coerenza con le scelte comunitarie.

Nella società della conoscenza le potenzialità di sviluppo dell'individuo devono essere conservate durante tutto l'arco della vita. Occorre, dunque, un progressivo rafforzamento anche delle azioni di formazione continua, che si coniughi alle politiche preventive che l'Unione Europea considera mancanti nel nostro Paese. Il disegno di legge-delega reca una serie di principi per avviare una prima riforma del sistema di ammortizzatori sociali oggi vigente in Italia, in una prospettiva di *welfare to work*, razionalizzando, semplificando e rendendo più efficace l'attuale quadro normativo, soggetto peraltro spesso a spreco di risorse pubbliche. Gli orientamenti proposti hanno l'obiettivo limitato, dato il vincolo di finanza pubblica, di innescare azioni finalizzate che integrino sostegno al reddito, formazione e reinserimento nella vita lavorativa, inizialmente per quei lavoratori che sono interessati da processi di riorganizzazione e ristrutturazione aziendale, utilizzando, d'intesa con le parti sociali, quelle risorse destinate dal monte salari alla formazione continua e che hanno finora trovato scarso impiego. Elemento importante di queste politiche diviene anche la responsabilizzazione dell'individuo alla ricerca di un lavoro o di un'attività di formazione, poiché viene previsto un principio di condizionalità nel godimento delle prestazioni erogate dagli ammortizzatori.

Infine, sono necessarie azioni atte a stimolare la domanda e garantire un effettivo adeguamento dell'offerta formativa alla domanda. Il sostegno alla domanda delle imprese, dei lavoratori e delle famiglie può, infatti, stimolare la riqualificazione dell'offerta sulla base di elementi di competizione, prevedendo, allo stesso tempo, nel caso dei soggetti più deboli sul mercato del lavoro che difficilmente hanno le capacità di accedere autonomamente alle opportunità offerte, appositi strumenti di supporto. Già con la cosiddetta Tremonti-bis, sono state previste norme volte a detassare gli investimenti in capitale umano. Prevedere di incentivare investimenti formativi effettivi decisi da imprese e lavoratori con strumenti automatici appare infatti come la via più efficacemente perseguibile per consentire una più attenta destinazione di risorse ad azioni che difficilmente trovano una chiara e puntuale applicazione da parte delle imprese.

Tuttavia, è possibile prevedere anche l'introduzione di «bonus» ai lavoratori e alle famiglie, da utilizzare per «comprare» servizi di formazione presso le strutture private o convenzionate che danno maggiore fiducia agli utilizzatori del servizio. Sono queste forme di «quasi-mercato» che questo Governo intende istituire in tutti i mercati, al fine di aumentare l'efficacia delle politiche.

Dal punto di vista istituzionale è importante, quando si affrontano i problemi dell'integrazione tra istruzione e formazione, sottolineare e rafforzare la complementarità tra i sistemi, lavorando in rete e ottimizzando i servizi e le risorse reciproche. Certamente questo non è facile. La stessa riforma della Costituzione rischia di generare maggiore confusione nella fase intermedia, minando alla base l'obiettivo di razionalizzazione che si intende perseguire. Occorre dunque, in questa fase, una maggiore opera di coordinamento tra Governo centrale e autorità regionali, con l'obiettivo di sviluppare anche su scala territoriale un'intensa collaborazione tra autorità di governo, scuole e atenei al fine di agevolare la nuova funzione di orientamento al lavoro nonché i processi di alternanza scuola/lavoro. Certamente le politiche attive vedono rico-

nosciuto alle Regioni un ruolo primario, ma al Governo compete un ruolo importante di raccordo sugli aspetti della raccolta delle informazioni sul mercato del lavoro e sulla qualità della formazione. Sistemi di monitoraggio dei fabbisogni professionali e l'individuazione di standard minimi della qualità delle strutture formative e dei contenuti professionali delle qualifiche, per fare un esempio, devono condividere caratteristiche comuni sul territorio nazionale per evitare una segmentazione dei mercati regionali del lavoro che andrebbe contro gli interessi delle stesse Regioni.

In conclusione, cara collega, dovremo promuovere la convergenza di molte volontà istituzionali e sociali per produrre gli alti obiettivi che hai indicato. Non si tratta di un'impresa agevole perché dovremo superare resistenze conservatrici e incroci ideologiche. E, tuttavia, questo primario investimento sul capitale umano sarà la misura principale della qualità della nostra politica.

ANTONIO MARZANO

Ministro delle Attività produttive

Cos'è la cultura? La si può definire, in breve, come il sistema di soluzioni che ogni società cerca di dare ai problemi della vita. E la scuola è il modo in cui trasmettere da una generazione all'altra un simile sistema.

Fra le domande che il giovane si pone, e cui quindi la cultura e la scuola devono dare una risposta, ve ne è una fondamentale: come farò a inserirmi nella società? Come farò a farlo in modo dignitoso, in modo gratificante, in modo soddisfacente, in un modo che mi consenta di emanciparmi, e cioè di inserirmi produttivamente? L'unica maniera di essere dignitosi, emancipati e gratificati è quella di non dipendere dalla benevolenza altrui, ma di essere produttivi, di dare un contributo alla società.

Sono questi i problemi che stiamo oggi trattando: come affinare e migliorare il sistema di trasmissione della cultura tra le generazioni. Al riguardo, è lecito chiedersi se esista un progresso fra le generazioni, perché se questo non esistesse, allora non varrebbe la pena trasmettere da una generazione all'altra la cultura che si forma di volta in volta.

Il progresso c'è, anche se alcuni, negando che ci sia stato, tentano di smentire l'evidenza dei fatti. Il progresso si manifesta in tutti quei sistemi di soluzioni che l'umanità, via via nella sua storia, ha dato ai problemi dell'esistenza.

Una risposta è stata la democrazia come sistema di soluzioni. La libertà di intraprendere, la libertà di iniziativa, la libertà di scegliere, la tolleranza, la solidarietà. Oggi sembra quasi ovvio parlare di questi temi, ma si tratta di conquiste ottenute da una generazione all'altra. Quindi, il progresso c'è.

Nel 1900, il reddito *pro capite* degli italiani era di 3 milioni l'anno, in lire attuali; il 49% degli italiani era analfabeta; il 30% dei bambini non arrivava al primo anno di età. Percorrere Roma-Milano in treno richiedeva 12 ore e costava 300 mila lire, in lire attuali. La vita media era al di sotto dei 50 anni. Questa è l'evidenza dei fatti, questi sono i segnali del progresso che di generazione in generazione, attraverso la cultura, l'istruzione e la formazione gli uomini si sono dati nel tempo. Fino a qualche anno fa esistevano Paesi in cui queste risposte alle domande esistenziali non venivano date. Nei Paesi comunisti non c'era la risposta della democrazia, non c'era la risposta della libertà di intrapresa, della libertà di scelta, e il risultato è stato la

perdita dei diritti civili e la povertà. Per tanti anni, si è tentato di trasformare molte classi delle scuole italiane in sezioni di partito, predicando proprio quegli errori.

Dunque il progresso c'è, e vale la pena trasmettere di generazione in generazione il sapere. Dal punto di vista economico, ricordo uno straordinario esperimento scientifico che si fece attorno agli anni Sessanta. Alcuni economisti scoprirono allora che non tutto l'aumento del benessere si spiegava con il capitale, inteso in senso tradizionale, cioè gli impianti, e con i posti di lavoro. A parità di aumento del capitale, e a parità di aumento dei posti di lavoro, il benessere cresceva infatti più che proporzionalmente. Quegli economisti si chiesero come si potesse spiegare un simile fenomeno. Si spiegava con il progresso delle conoscenze: a parità di capitale e a parità di lavoro si può produrre e migliorare se progrediscono le conoscenze. Ricordo che scrissi, nel '61, un saggio che si intitolava *L'istruzione come capitale*. Questo era già vero negli anni Sessanta, e ancora più vero è adesso, perché la nostra è la società della conoscenza, l'economia della conoscenza.

La scoperta che abbiamo fatto in questi ultimi 10 anni è che il benessere non dipende solo dalla disponibilità di terra o di materie prime. Vi sono Paesi ricchi di terra e di materie prime, ma senza benessere. Questo dipende dalla conoscenza, dal capitale più umano che finanziario. Ed è un importante fenomeno di democrazia economica il fatto che oggi sia diventato più importante del capitale finanziario il capitale umano, perché il capitale finanziario possono averlo in pochi, mentre a quello umano tutti possono accedere.

Dovevamo mettere mano a questa riforma? Vorrei partire da una constatazione, e cioè che il tentativo di riforma precedente, quello che vogliamo correggere, ha provocato lo scontento dei due terzi degli insegnanti e delle famiglie. Non capisco come possa funzionare un sistema scolastico di cui siano scontenti le famiglie e gli insegnanti. Quindi vi era un'esigenza di modificare le cose.

L'alternativa era di non riformare nulla, ma dati OCSE ci dicono che il sistema italiano è al 32° posto nella graduatoria mondiale della competitività. Qualcosa andava quindi fatto, e non posso che complimentarmi con il Ministro dell'Istruzione per il riordino dei cicli; perché il fine del vostro lavoro è di dare contenuti sempre migliori alla formazione; perché uno scopo che si sta perseguendo è l'equità. Leggo nel rapporto: «dare di più e meglio a chi ha meno e peggio». Voglio complimentarmi per l'introduzione del sistema della formazione in alternanza scuola/lavoro, che sarà molto importante fare, a mio avviso, in connessione con le piccole imprese italiane. Nel Regno Unito, il 28% dei giovani passa dalla scuola al lavoro e viceversa, e in Germania sono quasi 2 milioni i giovani che seguono questo sistema con ottimi risultati. Voglio anche congratularmi perché non avete sottovalutato l'importanza di criteri selettivi. La selezione è necessaria, e se non la si opera con i modi garbati della scuola, sarà poi la vita a selezionare, in modo molto più duro.

Infine, complimenti a questi Stati Generali, perché in democrazia il consenso viene dopo il dibattito.

Vorrei formulare un auspicio: che i ragazzi italiani dedicassero alla protesta, e cioè sottraessero allo studio, un numero di ore, di giornate non superiore a quelle dedicate alla protesta dai ragazzi tedeschi, inglesi e così via, perché se questo invece non dovesse accadere, sarà per i nostri giovani più difficile confrontarsi alla pari con i ragazzi d'Europa.

PAOLO AGOSTINACCHIO

Presidente del Consiglio nazionale dell'ANCI

Signor Ministro dell'Istruzione, ho seguito gli interventi che si sono svolti, qualificati e qualificanti.

Plaudo anche alla presenza del Presidente del Consiglio dei Ministri che, con il suo intervento a questa manifestazione, dimostra a tutti noi l'attenzione verso un problema essenziale, fondamentale per lo sviluppo del nostro Paese.

Il ministro La Loggia si è posto interrogativi nascenti dalla modifica del Titolo V della Costituzione, con particolare riferimento ai problemi che stiamo trattando.

Ritengo che, sull'argomento, si debba continuare a riflettere, anche tra poco, nell'incontro in Conferenza unificata ove ci confronteremo sul disegno di legge che il ministro La Loggia presenterà nei prossimi giorni.

La preoccupazione espressa sulla precisa definizione delle competenze è attuale e correlata agli argomenti che stiamo esaminando.

La Repubblica è composta da Comuni, Province, Città metropolitane, Regioni, Stato. È encomiabile l'intento di definire il ruolo dello Stato sotto il profilo ordinamentale equiordinato agli altri livelli di governo.

Posto in questi termini, è superata la questione circa l'unità e indivisibilità della Repubblica. Una condizione necessaria per facilitare l'attuazione del progetto del ministro Moratti.

Signora Ministro, il suo progetto è condivisibile, soprattutto nella parte in cui si recuperano come essenziali qualità e competenze, in una società moderna che ne ha bisogno.

Spesso la qualità è stata superata da metodi errati ispirati da e a un'assemblearismo che certamente non è produttivo sul piano dei risultati concreti. Gli Stati Generali sono un tentativo, costituiscono nel loro complesso un metodo che i Comuni non possono non ritenere positivo. E, parlando dei Comuni, è chiaro che devo limitare il mio intervento, recependo anche la preoccupazione del moderatore, a ciò che i Comuni hanno da dire sull'argomento specifico.

Rileverà, signora Ministro, nell'articolo 118 della Costituzione che le funzioni amministrative sono attribuite ai Comuni, salvo che per assicurarne l'esercizio unitario siano conferite a Province, Città metropolitane, Regioni e Stato. Se si pone questa norma in relazione alla modifica di cui all'articolo 114, e soprattutto 117, registriamo una legislazione concorrente tra Stato e Regione su materie fondamentali, l'istruzione – ad esempio – sia pure con riferimento ad alcuni aspetti.

Ci chiediamo: rispetto a questa normativa, come si può, *de iure condendo*, vedere di dare risposte ad alcune preoccupazioni? Ecco l'importanza, signora Ministro, di non prescindere da livelli di interlocuzione che vedano le autonomie locali protagoniste del coinvolgimento in questi Stati Generali, per un serio confronto con Lei.

Ci auguriamo che sia l'inizio. L'intervento dei Comuni è previsto per l'aggregazione, fusione, soppressione di scuole, per il supporto organizzativo, il piano di utilizzazione di edifici e attrezzature, la sospensione delle lezioni in casi gravi, l'educazione degli adulti, l'integrazione tra orientamento scolastico e professionale. E, riferendomi a ciò che ha detto il ministro Marzano poco fa, sulla realizzazione delle pari opportunità di istruzione, il sostegno alla coerenza tra continuità orizzontale e ver-

ticale tra i diversi gradi e ordini di scuole, gli indispensabili interventi perequativi, è necessario evitare che il moderno federalismo si traduca poi in atteggiamenti sostanzialmente punitivi delle Regioni non al passo con i tempi per via delle risorse.

I progetti si concretizzano pensando ai veicoli sui quali devono viaggiare. I Comuni si preoccupano di veicolare questi progetti, quindi di incontrarsi, confrontarsi per evitare che restino idee nobili, ma soltanto idee. È la nostra raccomandazione. Desideriamo che anche questo aspetto sia oggetto di attenzione nei progetti e nella riforma di un settore vitale per la crescita della Comunità Nazionale.

LORENZO RIA

Presidente dell'UPI

Ringrazio il Ministro per l'invito che ci ha rivolto. Lo faccio a nome mio personale, dell'associazione e delle istituzioni che qui rappresento: le Province italiane.

Proprio perché rappresento delle istituzioni locali, che sono anche il luogo della continuità della vita delle nostre comunità, voglio partire da una riflessione di carattere prepolitico. Come istituzioni, ma anche come cittadini, non possiamo condividere e non possiamo accettare la logica del «punto e a capo».

Penso che questa sia una logica ispirata da pregiudizio, che spesso non si fa carico dell'approfondimento e della distinzione, che quasi sempre può procurare irrigidimenti e fratture.

La scuola è apparato vitale nella vita di una nazione e per il progresso di un popolo. E io aggiungo lo è assai di più in una nazione come la nostra, ancora attraversata da grandi differenze di ordine sociale, di ordine economico, strutturali e di opportunità.

La scuola pubblica, in una società così differenziata, insieme alla salute, fonda e misura l'unità della nazione. Possiamo dire che nella scuola e nella sanità vi è il paradigma del diritto di cittadinanza.

In virtù di questa considerazione prepolitica, come Province d'Italia e come Unione delle Province d'Italia, apprezziamo due aspetti del rapporto finale del Gruppo ristretto di lavoro all'esame degli Stati Generali.

Innanzitutto apprezziamo che questo Gruppo di lavoro abbia ragionato della scuola in un'ottica di unitarietà, organicità, tenendo esclusivamente conto di logiche pedagogiche, culturali, sociali, professionali, senza porsi il problema se la competenza a fare è dello Stato, delle Regioni o di soggetti istituzionali misti.

Il secondo apprezzamento concerne il fatto che il rapporto, per sua stessa ammissione, è una conclusione indicativa, non definitiva, aperta quindi a contributi e suggerimenti da raccogliere in molteplici sedi.

Allora, l'Unione delle Province d'Italia ha il diritto e il dovere di analizzare questo lavoro sotto due differenti profili: il primo è quello tecnico, cioè in rapporto alla sua coerenza interna.

È evidente che sotto questo profilo il nostro giudizio di rappresentanti delle istituzioni è empirico e di puro buon senso. Quindi, da questo punto di vista, ci convince il rilievo sociale e pedagogico assegnato alla scuola d'infanzia e al ruolo centrale che assume nel sistema educativo di istruzione e formazione.

Passando, poi, a una valutazione più politica, vediamo dei rischi connessi alla frammentazione della scuola di base, riconosciuta causa di insuccessi e di abbandoni, e riteniamo che la sua organizzazione interna in 4 cicli biennali, col terzo ciclo che dovrebbe operare la saldatura tra scuola elementare e media, non risolva il problema in modo adeguato.

Ma abbiamo ascoltato anche oggi dal professor Bertagna che questo rappresenta uno degli snodi sui quali bisogna ancora lavorare.

Pensiamo però che non possano essere valutazioni di ordine logistico, organizzativo, e neppure l'obiettivo apprezzabile di eliminare l'onda cosiddetta anomala, a determinare scelte tanto impegnative e irreversibili.

Vediamo con perplessità la riduzione dell'orario e l'eliminazione del tempo pieno nella scuola elementare, ma prendiamo atto delle smentite che anche oggi sono state ribadite.

Appreziamo la previsione dell'obbligo scolastico della durata di 12 anni e sino al 18° anno di età, come anche l'attenzione ai percorsi di formazione professionale, con la previsione di un livello di formazione universitaria. Ma è ancora una volta il tema e il tempo della formazione che non quadra.

La scelta a 14 anni tra canale dell'istruzione e canale della formazione è troppo precoce. È precoce rispetto all'effettiva capacità di scelta dei ragazzi ed è precoce rispetto all'esercizio di una responsabile azione di indirizzo della scuola.

Il primo anno delle superiori perciò dovrebbe assicurare un alto livello di comunicazione tra i due canali, consentendo possibilità di scambio e promuovendo esperienze reali di alternanza scuola/lavoro.

Preciso compito della scuola secondaria è formare alla riflessione critica, e questa funzione richiede tempi di approfondimento non affrettati.

Allora io mi chiedo e chiedo: la riduzione del tempo, dalle 5.000 ore del quinquennio alle 3.300 ore del quadriennio, consentirà ai licei di svolgere la funzione formativa ed educativa che è loro propria? Non c'è in questa compressione di tempi scolastici il rischio che l'extrascuola, le differenti condizioni familiari e culturali di partenza riducano le garanzie di opportunità per tutti? Questi interrogativi sono anche domande di civiltà.

Ma c'è un secondo profilo che ispira e indirizza il giudizio dell'Unione delle Province d'Italia in merito al rapporto finale in discussione: la scuola non è solo didattica, ma è anche logistica, organizzazione e tecnologia.

E su questo fronte, che è impegnativo come una trincea, ci sono le Province che forniscono istituti, laboratori, auditorium, spazi collettivi, ausili informatici, tecnologie.

Gli stessi piani di offerta formativa, i POF, in molte parti d'Italia hanno potuto produrre vere opzioni formative solo grazie all'intervento finanziario delle Province. Così come i temi dell'obbligo formativo, dell'orientamento e della formazione sono i luoghi tipici della collaborazione interistituzionale e dell'intesa tra istituzioni e società.

Dopo i tempi dei tecnici ci sia il tempo della società, per una scuola che deve far crescere tutti, secondo logica di democrazia: una democrazia dà a tutti eguali opportunità, pareggiando per tutti i punti di partenza.

Io non concludo con citazioni di altri. Voglio concludere con una metafora, e la più alta metafora di questa idea di democrazia è oggi racchiusa nella squadra di un quartiere di una media città italiana, che è al vertice della classifica nazionale.

Per quale ragione, mi chiedo, chi ha meno opportunità come persona o come territorio, non può aspirare, se ne ha le potenzialità, a raggiungere il vertice della classifica?

LUCIANO MODICA

Presidente della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane

Desidero innanzitutto ringraziare il ministro Moratti per aver invitato, a questa assise, non tanto la mia persona ma il sistema delle università italiane. Qui rappresento, come presidente della Conferenza dei Rettori, i rettori dei 78 atenei italiani, statali e non.

L'università costituisce nel nostro Paese, e in tutta l'Europa, un sistema di autonomie e ha una sua specificità: la convivenza della didattica e della ricerca al più alto livello. Autonomia e specificità, però, non separano l'università dal sistema dell'istruzione e della formazione del Paese. A partire dal bambino che frequenta la 1<sup>a</sup> elementare al dottorando di ricerca, che con la sua tesi conclude il più alto livello degli studi, il sistema dell'istruzione e della formazione non è unico ma deve rimanere unitario, deve contenere tutte le ramificazioni che una società della conoscenza, così complessa, richiede.

E in questo senso imposterò il mio intervento, non tanto perché l'università sia strettamente coinvolta nel problema, ma perché lo è in quanto parte di un sistema formativo nazionale.

Nella società che si profila, ormai già attuale, la formazione non riguarda esclusivamente la parte iniziale della vita di una persona, ma opportunamente continua e si ripete più volte lungo l'arco della vita, e le università sono chiamate a uno sforzo particolare per creare un collegamento col sistema della formazione e dell'istruzione.

Sulla base di questa premessa, abbiamo offerto la nostra disponibilità a collaborare, sia pure nella fase iniziale, con i colleghi del Gruppo di lavoro guidato dal professor Bertagna, che voglio ringraziare perché il documento che hanno prodotto è un documento di alto spessore, scritto da esperti del settore, concreto ma non esaustivo, proprio per la natura stessa del lavoro e delle personalità coinvolte. Si tratta di studiosi e, come tali, non sono chiamati a decidere del futuro dell'istruzione del Paese, ma sono chiamati a dare il loro contributo, e lo hanno dato in modo estremamente positivo.

Detto questo, e rinunciando al desiderio di parlare delle proprie esperienze personali, una caratteristica che non abbandona mai chi si occupa di riforme della scuola, toccherò tre soli punti del complesso rapporto Bertagna, che mi sembrano particolarmente importanti.

Il primo: il rapporto tra formazione professionale e formazione disciplinare, o culturale e disciplinare. Non vorrei che qui si abbia l'impressione che tutto cominci oggi.

Questo legame e questa integrazione tra formazione professionale e formazione culturale ha una lunga storia, si fonda su ampie analisi; diversi sono i modelli, anche in Europa, che offrono soluzioni agli interrogativi posti da questa problematica. Desidero ricordare che la riforma universitaria che stiamo attuando, e con successo, a giudicare dalle iscrizioni e da altri dati che si registrano nell'opinione pub-



blica, è nata dal tentativo di adeguare l'università alla richiesta di maggiore professionalizzazione degli studi universitari, che i giovani e la società hanno rivolto. Il legame è molto raffinato, sono sempre solito dire che la cultura dà durezza alla professionalità, e la professionalità dà spendibilità alla cultura. Come non credo che possa esistere una formazione solo culturale, così sono convinto che non possa esistere una formazione solo professionale.

La soluzione che la nostra riforma universitaria, in atto e con successo, ha trovato dopo un lungo periodo di sperimentazione – in collaborazione con gli imprenditori, con i sindacati, con le Regioni, con le Camere di commercio – contempla, appunto, che le università offrano agli studenti e alle studentesse corsi di laurea che prevedano differenti miscele di formazione professionale e culturale.

Questo non vuol essere letto come un desiderio di monopolio da parte delle università; ben venga l'iniziativa delle Regioni, con le quali collaboriamo da diversi anni, o di altre strutture a livello locale, di provvedere a una istruzione terziaria superiore.

Non siamo legati a una visione di confinamento dell'università, che ritengo a volte un po' antiquata. L'università ha la vocazione di far convivere didattica e ricerca, e a questo non possiamo rinunciare, ma, in un momento così particolare, desideriamo essere messi in grado di rispondere con molta flessibilità alle richieste che ci vengono fatte dai ragazzi e dalla società. Per questo, invito il ministro Moratti e coloro che finora se ne sono occupati ad aprire un'ulteriore riflessione.

Vorrei, tra l'altro, sottolineare quanto sia importante, per la crescita e il rispetto reciproco, che nella stessa istituzione formativa convivano studenti destinati a dedicarsi a professioni di carattere culturale, ai più alti livelli, e studenti destinati a occuparsi, una volta laureati, degli aspetti più professionali della vita di un Paese. Credo che la convivenza tra queste diverse esperienze conoscitive e professionali rivesta un ruolo importantissimo.

Secondo punto: lo snodo tra scuola secondaria superiore e università, ovvero l'accesso all'università.

Desidero essere estremamente chiaro: i rettori italiani hanno salutato con favore l'obbligo formativo a 18 anni e i 12 anni di formazione scolastica; riteniamo che sia un intervento in linea con l'obiettivo di rendere possibile un'entrata nel mercato del lavoro che non sia tardiva. E anche le università si sono imposte di raggiungere lo stesso traguardo e l'impegno attualmente profuso deve essere letto in quest'ottica.

In tutte le università del mondo, il compito di selezionare e di riallineare la formazione iniziale degli studenti è lo scopo che si cerca di raggiungere, è una vocazione specifica.

Ciò non significa che vengono preclusi il rapporto e la collaborazione con le scuole superiori, anzi li si ricerca. Già nel marzo del 1996, in un documento pubblicato ufficialmente dalla Conferenza dei Rettori, si auspicava che questo riallineamento avvenisse nelle università e con il contributo professionale dell'alta professionalità dei migliori docenti di scuola media superiore.

La strada che noi intravediamo è esattamente questa, unita ad altri interventi di tipo diverso, come la diffusione dell'orientamento e i corsi di preallineamento vocazionale per gli studenti che abbiano già scelto il campo disciplinare in cui vorranno impegnarsi una volta maturi, durante il percorso della scuola media superiore. Ovviamente è un nostro impegno, un nostro obbligo verificare per tutte le matri-

cole il livello di conoscenze e abilità possedute, e in base a questo stabilire chi necessita di riallinearsi e chi invece ha già una preparazione idonea per affrontare finalmente, a 18 anni, gli studi universitari.

Terzo e ultimo punto che ci vede particolarmente coinvolti. La qualità di una scuola si misura sulla base di due aspetti fondamentali: la qualità degli insegnanti in Italia è alta, ma può migliorare; la qualità delle infrastrutture in Italia è bassa e deve migliorare.

La formazione universitaria degli insegnanti appartiene alla storia recente del nostro Paese, poco più di tre anni. Come in tutte le riforme assistiamo a esempi di ottimo funzionamento ed esempi di pessimo funzionamento. Io invito il Ministro, e il Ministero, a esaminare con cura tutto ciò che è stato prodotto, salvando quello che di positivo è stato realizzato e cancellando quello che invece si manifesta come un insuccesso. Ma vorrei sottolineare un punto: io ritengo che presso le università debbano risiedere le strutture destinate alla formazione degli insegnanti, che accolgano al loro interno la compresenza tra formazione professionale e formazione disciplinare, che è tipica della nuova università e che ne fa il luogo di raccordo col sistema scolastico, che la rende la sede adatta per la formazione permanente, e al servizio degli insegnanti, che diviene il luogo dove è possibile sperimentare un'esperienza di crescita per coloro che saranno i professori del domani e che si abituanano a lavorare con altri professori, con altri insegnanti.

Devo concludere con un tema che da rettore, e quindi da amministratore pubblico, non posso nascondere: non c'è riforma di nessun sistema pubblico, e per pubblico intendo di interesse pubblico, che non richieda investimenti dello Stato per migliorare la qualità delle risorse umane e per migliorare quella delle infrastrutture.

E questo vale anche per la riforma della scuola, e il ministro Moratti lo sa.

Con i miei colleghi stiamo tentando di realizzare una riforma universitaria in presenza di incrementi non significativi delle risorse a disposizione, nonostante che il ministro Moratti, in modo esemplare, in modo estremamente combattivo, abbia difeso dei piccoli aumenti che sono stati approvati. Ma se il Paese vuole una riforma della scuola, se il Paese vuole che l'università funzioni, da parte nostra garantiamo il massimo del nostro impegno, il Governo e il Parlamento facciano la loro parte di lavoro, perché ne va del futuro dei nostri giovani, del futuro, dunque, della nostra patria.

ANNALI **2001**  
*XLVII anno di pubblicazione*  
DELL'ISTRUZIONE *n° 3/4*  
**3/4 Interventi  
conclusivi**

## LETIZIA MORATTI

*Ministro dell'Istruzione,  
dell'Università e della Ricerca*

Cari studenti, cari insegnanti, cari genitori, sta per concludersi un passaggio importante di quella che noi chiamiamo la prima fase del progetto di riforma della scuola: raccogliere in tutto il Paese le esigenze, le problematiche, i suggerimenti, le proposte per rinnovare la scuola e portarla ai livelli di qualità adeguati al ruolo che il nostro Paese è chiamato a svolgere sulla scena internazionale.

L'intera famiglia della scuola – milioni di persone, dai più insigni accademici e pedagogisti ai docenti e agli studenti raccolti negli istituti della più piccola provincia – è stata ascoltata e ha partecipato attivamente. Anche ieri, come abbiamo sentito questa mattina, grazie al prezioso lavoro delle settemila scuole collegate via satellite e con Internet con il Palazzo dei Congressi, sono pervenute alla riflessione comune migliaia di proposte per dare corpo e vita alla nuova scuola che tutti insieme stiamo costruendo.

Le grandi riforme scolastiche che si sono succedute nella storia della nostra scuola sono state concepite in gran parte dall'alto. C'era un progetto ideale, concepito dai responsabili della politica scolastica con un'idea di scuola già definita. Noi abbiamo scelto un metodo diverso, perché diversi sono il momento storico e la realtà sociale nella quale ci troviamo: questa è una riforma che è partita dal basso, quindi realmente democratica, non di una democrazia virtuale ma reale.

«Punto e a capo», questo è stato lo slogan degli Stati Generali dell'Istruzione: «punto», perché abbiamo voluto sottolineare la positività di quanto è stato fatto in passato; «a capo», perché abbiamo voluto indicare la necessità del cambiamento.

Da questo dibattito una cosa è emersa chiaramente: c'è la necessità di una riforma che si ponga effettivamente al servizio della persona, che favorisca la formazione delle coscienze prima ancora che la diffusione delle conoscenze. Tutti insieme abbiamo dunque posto al centro del dibattito un'autentica e sincera ricerca dei valori universali dell'uomo, la responsabilità individuale e collettiva, il rispetto degli altri, la libertà, la solidarietà ai quali vogliamo fermamente ispirare la nostra azione politica per la scuola.

Abbiamo così, io credo, davvero messo la persona al centro della nostra ricerca. Ci siamo tutti impegnati a dire le cose con chiarezza, a non essere reticenti su nulla, nemmeno quando ciò ha comportato una contrapposizione di opinioni. Ci sia-

mo confrontati con franchezza, perfino sugli aspetti più minuti, proprio perché ciascuno potesse meglio esprimere il proprio grado di consenso e di dissenso.

Ora dobbiamo mettere a sistema questi suggerimenti. Ma prima di arrivare a una vera e propria proposta, vogliamo tenere ancora aperto il confronto. Tutti coloro – docenti, famiglie, studenti, associazioni, gruppi, enti, – che intendano portare ulteriori contributi, dopo quelli proposti in questi mesi, sono invitati a farlo. Nelle prossime settimane dopo aver raccolto gli ultimi suggerimenti e messo quindi a punto un progetto strutturato, affronteremo i necessari passaggi istituzionali.

Con il prossimo anno scolastico vogliamo che la nuova scuola possa mettersi in moto, magari gradualmente e che possa comunque uscire dall'attuale fase di attesa. La base di partenza è quella della proposta del Gruppo di lavoro composto dai professori Norberto Bottani, Giorgio Chiosso, Michele Colasanto, Ferdinando Montuschi, Silvano Tagliagambe, e presieduto dal professor Giuseppe Bertagna, proposta che in questi mesi abbiamo sottoposto a un attento e profondo esame. I prossimi suggerimenti e confronti istituzionali la miglioreranno e ne aumenteranno la condivisione.

L'architettura che realizzeremo dovrà essere fattibile e contemplare il principio della sussidiarietà «orizzontale e verticale», cioè di una gestione partecipata dall'intera società, in tutte le sue componenti e concepita secondo un asse che dallo Stato va verso le Regioni e i singoli Comuni.

La riforma dovrà fondarsi sui cinque pilastri che abbiamo ieri indicato.

- Una scuola per la persona e la società.
- Una scuola europea, nazionale, locale.
- Una scuola per il territorio.
- Una scuola per il lavoro.
- Una scuola per il capitale umano.

Ora, nella realizzazione della riforma dobbiamo andare avanti tutti insieme, perché la scuola è un bene di tutti, non di una sola parte. L'obiettivo di migliorare la qualità dell'istruzione riguarda infatti tutti. Nessuno deve sottrarsi alla responsabilità di costruire un sistema educativo e formativo capace di offrire ai giovani le medesime opportunità di sviluppo personale, culturale e professionale che vengono oggi offerte ai giovani di altri Paesi.

Sono fin qui emersi spunti interessanti di riflessione, che ci terranno occupati a partire da domani in un attento lavoro di messa a punto, di verifica e di controllo.

*Fattibilità della riforma.* Da più parti ho avvertito il richiamo a essere realisti, sia pure senza perdere di vista la spinta ideale che deve essere alla base di ogni buona riforma. Realismo significa procedere nel progettare iniziative riformatrici stando bene attenti che esistano le «condizioni ambientali» necessarie per evitare che anche questa riforma, come è accaduto in passato, finisca nel libro dei sogni. Voglio ricordare l'impegno del Governo, in primo luogo del nostro presidente del Consiglio Silvio Berlusconi, di investire nella scuola 19.000 miliardi negli anni 2003-2007 per migliorarne la qualità complessiva ed elevare la dignità di quell'importante parte di scuola finora trascurata, la formazione professionale. Oltre a questo, l'impegno a raccordarsi con le politiche del lavoro e dell'innovazione, con le politiche industriali, con le politiche regionali, fattori determinanti per garantire quell'«ambiente sociale» nel quale la riforma della scuola si attuerà.

*Misurabilità dei risultati.* Nessuna buona riforma, è stato ricordato qui, può esistere senza contenere dentro di sé gli strumenti adatti per verificare con trasparenza e puntualità che i suoi principi, i suoi metodi e i suoi obiettivi siano raggiunti nei tempi preventivati e diano gli esiti programmati.

*Criticità del fattore umano.* La valorizzazione del corpo docente è stata messa ancora una volta in primo piano. Ci siamo detti convinti che il buon insegnante – quello messo in condizione di assolvere al meglio il proprio ruolo professionale, dotato delle capacità di ascoltare, di relazionarsi, di comunicare, di accrescere le proprie competenze specifiche nelle proprie materie didattiche – è la garanzia più preziosa per la riuscita di una riforma che vuole mettere al centro l’obiettivo della crescita, della maturazione e della valorizzazione degli studenti.

*Sussidiarietà e federalismo.* Questa riforma sarà diversa da quelle che l’hanno preceduta anche perché sarà frutto di un’intensa concertazione fra Stato e Regioni. Il sistema educativo e formativo nazionale di domani vedrà lo Stato assolvere a ruoli di programmazione, di definizione degli standard qualitativi dei livelli di apprendimento, di accreditamento delle offerte didattiche, di supporto alle condizioni disagiate affinché il diritto allo studio sia un’effettiva garanzia di pari opportunità; ma vedrà le Regioni, le Province, i Comuni assolvere a compiti organizzativi, di integrazione dei piani di studio e di effettiva innovazione didattica. E vedrà soprattutto il territorio, in tutte le componenti della società civile locale, assolvere al cruciale compito di rendere la scuola aderente alle specifiche esigenze di sviluppo e di crescita sociale ed economica.

Raccolgo e faccio mie queste indicazioni che ci serviranno per dare forma al progetto che abbiamo messo sul tavolo della discussione. Vi sono grata per questo, per il contributo che avete fornito. Dai vostri interventi abbiamo ricavato un ricco bagaglio di suggerimenti, di critiche, di incoraggiamenti che ci serviranno per portare avanti l’opera iniziata. Nulla di ciò che abbiamo ascoltato andrà disperso.

Lasciatemi concludere tornando brevemente sul tema del metodo. Molto si è detto sull’importanza di seguire un metodo aperto e chiaro di lavoro. La migliore delle riforme possibili nelle sue intenzioni originali verrebbe infatti compromessa da un metodo poco trasparente e poco partecipativo. Ebbene, quanto al metodo penso che possiamo trarre insieme un bilancio positivo. Abbiamo usato il metodo dell’ascolto, continuo e profondo. E il risultato di questo sforzo è stato chiaro: un confronto di grande serietà e di grande utilità per tutti. Non tradiremo questo nostro metodo di dialogo, di trasparenza, apertura, libertà e democrazia. La straordinaria partecipazione in questi mesi e in questi giorni a questo processo di rinnovamento ci dice che la maggioranza della scuola vuole cambiare e che siamo sulla strada giusta.

In conclusione voglio dire:

- a voi docenti: la riforma che costruiremo insieme valorizzerà il vostro ruolo, la vostra professionalità, la qualità della vostra preparazione che significa qualità della scuola;
- a voi ragazzi: la riforma garantirà più qualità nella scuola e quindi un successo formativo ed educativo che non escluda nessuno;
- e infine a voi genitori: la riforma confermerà e rafforzerà il patto tra scuola e famiglia per assicurare un futuro di successo ai vostri ragazzi.

## SILVIO BERLUSCONI

*Presidente  
del Consiglio dei Ministri*

**I**l sistema educativo di una nazione è da considerarsi di gran lunga la realtà civile, umana, politica e culturale più significativa e rilevante, se si hanno a cuore e si vogliono tutelare in modo convincente il destino di una generazione e il futuro stesso di una Nazione. Mi piacerebbe che questa considerazione fosse universalmente condivisa al di là degli schieramenti di partito e degli interessi contingenti. Sicuramente è lo spirito con cui questo Governo intende affrontare la riforma della scuola.

Del resto il motivo per cui è stata voluta questa conferenza e il confronto libero e aperto che vi si è svolto, dimostrano che noi non crediamo affatto – al contrario di altri che ci hanno preceduto – alle riforme imposte sulla testa di insegnanti, famiglie, studenti, operatori educativi, istituzioni. Crediamo piuttosto a una riforma condivisa e partecipata, frutto di un lavoro comune e di un ascolto reciproco, anche se poi – nel rispetto dei diversi ruoli – le scelte concrete spetteranno al governo e al Parlamento.

A conclusione del vostro lungo percorso, di cui il Ministro mi ha costantemente tenuto informato e che ringrazio di cuore, permettetemi di consegnarvi alcune riflessioni che considero centrali per lo sviluppo di qualsiasi riforma del sistema educativo.

Innanzitutto va tenuto presente il punto di partenza, la realtà con cui dobbiamo fare i conti. La situazione della nostra scuola oggi è obiettivamente allarmante o almeno molto insoddisfacente. La recente ricerca dell'Ocse sul livello di preparazione degli studenti di una fascia d'età omogenea di 32 Paesi, ci mostra che i nostri ragazzi sono mediamente impreparati nelle principali discipline. Ci dice inoltre che c'è una percentuale mediamente molto più bassa, rispetto agli altri Paesi, di "eccellenti" e una percentuale mediamente più alta di studenti demotivati. Tutto questo nonostante che l'Italia spenda per ogni studente fino ai 15 anni molto più di quanto si spenda in media nei Paesi Ocse. Quando un sistema educativo produce risultati di questo genere sono francamente incomprensibili certi toni aggressivi da parte di coloro che hanno governato in questi anni. Ci si aspetterebbe piuttosto una seria riflessione autocritica e magari la disponibilità a collaborare per il bene della nostra scuola e del nostro Paese.

Ci si può opporre al cambiamento, se si crede, ma si deve sapere allora che si assume una posizione conservatrice e miope, motivata solo dal settarismo, dal risentimento per i propri fallimenti o dall'ideologia. Io spero invece che tutti vogliano dare un serio contributo, mostrando quel senso di responsabilità verso il futuro del Paese che i grandi temi – come la scuola – esigono.

Adesso infatti tutti dobbiamo impegnarci – come si è fatto qui in questi giorni – per tentare di ricostruire il sistema educativo e portarlo a quel livello di qualità che un Paese come l'Italia merita. Anche perché la scuola italiana è ricca di grandi risorse umane e culturali, di energie preziose e grandi capacità professionali.

Io non intendo entrare adesso nello specifico o tirare le somme dei vostri lavori, anche perché non è mio compito. Vorrei però accennare in sintesi alla cornice ideale entro cui vorremmo inserire le varie riforme che sono state discusse.

## LIBERTÀ

Innanzitutto la libertà. Libertà è scelta consapevole. Anche coraggio. Bisogna evitare di subire le scelte: occorre sempre viverle attivamente. Soprattutto quando si tratta della propria vita, dei propri talenti, della propria vocazione umana e professionale. È necessario esercitare ragione e volontà per realizzare progetti, confrontarsi con ciò che si giudica bene e male, utile e inutile. La nostra società è stata abituata a delegare il compito dell'istruzione e della formazione alla scuola e allo Stato. Le famiglie sono state abituate ad una scuola che offriva loro soprattutto programmi già pronti e preconfezionati. I docenti a pensare che il loro dovere fosse di applicare alla lettera i programmi dettati dal ministero e di svolgere spesso una frustrante funzione burocratica. Gli studenti si sono rassegnati a frequentare la scuola senza curiosità, passione e grandi stimoli intellettuali. È giunto il momento di invertire questa direzione. Le diverse articolazioni istituzionali dello Stato, devono soddisfare l'esigenza di istruzione e formazione secondo il principio di sussidiarietà.

Le famiglie devono poter scegliere i progetti e i percorsi educativi tra tutti gli istituti scolastici pubblici, statali e parificati, che ritengono più adatti alle loro esigenze e alle loro aspirazioni (ricordo che il pluralismo scolastico, che nella competizione migliora la qualità, è la scelta fatta dall'Europa). I docenti devono potersi trasformare in professionisti della cultura e dell'insegnamento. Gli studenti devono poter costruire con i docenti e le famiglie i loro piani di studio. Per tutti, insomma, maggiori spazi di libertà, all'interno di un sistema più flessibile e vicino ai cittadini.

Un sistema capace di recepire tanto i bisogni individuali che si manifestano nell'età della maturazione culturale, quanto le esigenze di formazione legate alle trasformazioni economiche globali.

## RESPONSABILITÀ

La seconda riflessione, correlata alla prima, riguarda la responsabilità. La responsabilità è un alto valore educativo e deve pertanto essere richiesta a tutti i soggetti coinvolti nella scuola: genitori, insegnanti e studenti. Si dice che stiamo vivendo una



stagione in cui le persone, in particolare i giovani, sarebbero refrattari a concepire se stessi e le loro azioni in un orizzonte di responsabilità personale: forse non abbiamo saputo creare occasioni per consentire loro di dimostrare il contrario. Abbiamo il dovere di assicurare nuove condizioni per cui si possa vivere la scuola in un modo profondamente motivato, acquisendo la consapevolezza di tutto ciò che si è ricevuto e potendo coltivare le proprie capacità, passioni e interessi con il desiderio, con la tensione morale e ideale, di dare il meglio di sé.

Ma responsabilità significa anche riconoscere i meriti e rifiutare il livellamento che una concezione ideologica, falsamente progressista, ha imposto al mondo della scuola e della cultura italiana.

Come è stato autorevolmente spiegato da molti esperti, non è affatto progressiva, ma anzi è fortemente iniqua e discriminante – anche dal punto di vista sociale – una scuola che punta sull'alleggerimento dei contenuti e quindi sulla bassa qualità. Perché impedisce a chi è capace e meritevole di mettere a frutto le sue doti ed è particolarmente penalizzante per chi proviene dai ceti sociali a più basso reddito che ha, proprio nella scuola, il mezzo principale, spesso unico, per costruirsi un futuro in base alle sue capacità e non condizionato dagli scarsi mezzi economici.

Un abbassamento generale del livello culturale della scuola, ridotta a mero luogo di socializzazione o di sperimentazione senza costruito, non solo è un'idea pedagogicamente irresponsabile, ma è un falso egualitarismo che maschera il suo contrario: una politica antisociale e antipopolare. A chi in questi giorni ha riesumato senza ragione certi vecchi slogan contro il progetto innovativo del ministro Moratti, vorrei dire che proprio una scuola squalificata è una "scuola di classe", perché danneggia pesantemente i più poveri privandoli di uno dei loro sacrosanti diritti.

## EGUAGLIANZA DI OPPORTUNITÀ

La terza riflessione, deriva dalle precedenti, e riguarda l'eguaglianza di opportunità nel campo dell'educazione. Infatti la risorsa umana, il cosiddetto "capitale umano", oggi, è generalmente ritenuto anche a livello economico la base dello sviluppo e del progresso.

Bisogna dare maggiori opportunità a livello di politiche educative, con una scuola che offra a tutti il massimo possibile e che garantisca più ore, più servizi, più stimoli a chi ne ha maggior bisogno e a chi lo chiede. E tuttavia nella libertà, senza cioè che la scuola imponga se stessa come soggetto unico e totalizzante dell'educazione.

Forse siamo stati troppo abituati a pensare che l'equità si raggiunge dando a tutti le stesse cose. In realtà si ha equità laddove si offrono a tutti molte e qualificate possibilità di crescita, non dove si impongono un percorso e un risultato eguali per tutti.

Nel rapporto finale del gruppo di lavoro ho trovato citata un'espressione molto forte di don Milani che invita a non far parti uguali tra disuguali. Con coraggio e con professionalità, dobbiamo dunque intraprendere la strada che assicuri a ciascuno il successo formativo trovando il modo più corrispondente a ciascuna persona per giungere ai più alti livelli dell'istruzione e della formazione. È questo il senso forte del messaggio proposto da questi Stati Generali: non ammettere deroghe, come invece è finora accaduto, al diritto/dovere per tutti di istruirsi e/o di formarsi per almeno 12 anni.

## QUALITÀ

E veniamo al tema della qualità del sistema educativo. Il nostro sistema vanta meriti ed eccellenze. Con gli sforzi che sappiamo, il nostro Paese è riuscito a fare passi da gigante nei processi di alfabetizzazione e di diffusione di massa dei titoli di studio. Si può forse dire che l'unica vera rivoluzione positiva conosciuta dall'Italia è stata quella, pacifica e grandiosa, che dal dopoguerra, per la prima volta nella storia, ha garantito la scuola e l'istruzione a tutti i figli degli italiani. È un'impresa di cui andare orgogliosi. Oggi a noi spetta di fare un altro passo in avanti.

Occorre dimostrare che la scuola per tutti non comporta uno scadimento dell'offerta formativa, tale da perdere in qualità quel che si è guadagnato in quantità. Questa è purtroppo la situazione. Non si può accettare, come ci segnalano prestigiosi istituti di ricerca, nazionali ed internazionali, che troppi laureati risultino largamente impreparati e che i nostri studenti abbiano gravi lacune in diverse materie. Ogni strategia educativa dovrà dunque garantire un significativo incremento della qualità della formazione.

## RISORSE FINANZIARIE

Veniamo ad un tema che certamente non può essere trascurato quando si pone mano ad una riforma così importante, e cioè il tema delle risorse finanziarie. Non si possono fare riforme senza investimenti ma è altrettanto certo che la spesa per l'istruzione presenta delle disfunzioni nella sua composizione interna.

L'analisi della spesa dell'ultimo decennio ci porta a considerare, infatti, che le scelte operate hanno puntato più alla massima occupazione che alla valorizzazione delle professionalità e agli investimenti per la qualità del sistema educativo.

Abbiamo sostenuto una spesa comparabile a quella degli altri Paesi europei, ma si sono ridotti gli investimenti sia nelle infrastrutture che nella qualità del personale.

Consapevoli della necessità di aumentare le risorse per investimenti, nonostante l'impostazione dell'attuale legge finanziaria abbia richiesto un contenimento della spesa pubblica, abbiamo risposto con un piano pluriennale di investimenti per 19.000 miliardi e con una proposta di ottimizzazione della spesa cercando di modificare alcuni fattori che determinano spreco e non consentono di valorizzare appieno la funzione dei docenti.

È un grande investimento con il quale vogliamo scommettere sulla scuola e sulle nuove generazioni come nessun altro governo in passato ha fatto. È una scelta strategica di cui andiamo orgogliosi e che dimostra quale priorità rappresenti per noi la formazione.

L'impegno in un piano pluriennale di investimenti non deve, però, distoglierci dalla necessità di trovare un equilibrio tra le varie voci di spesa del bilancio dell'istruzione aumentando le spese per investimenti e avviando una politica del personale che ne valorizzi le professionalità.

Concludo con un auspicio: che si pervenga in tempi contenuti ad un sistema educativo e formativo degno della nostra gloriosa tradizione, che possa essere apprezzato come un patrimonio di tutti adeguato alle esigenze della nuova società e del nuovo secolo.

ANNALI 2001  
XLVII ANNO DI PUBBLICAZIONE  
DELL'ISTRUZIONE N° 3/4  
3/4 Documenti

RAPPORTO *del* GRUPPO RISTRETTO  
*di* LAVORO COSTITUITO  
*con* D.M. 18 LUGLIO 2001, *n.* 672

*Sintesi dei lavori e Raccomandazioni  
per l'attuazione della riforma*

GIUSEPPE BERTAGNA, *Università di Bergamo (Presidente)*

NORBERTO BOTTANI, *direttore del Dipartimento Innovazione Educativa  
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*

## INTRODUZIONE

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 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 avvalorino 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 L. 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 for-

ma e sostanza dell'art. 8 del Dpr. 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 ipotizzati.

## 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* e 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 I Capitolo 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 (do-

centi, dirigenti e, infine, genitori e studenti)<sup>1</sup>, sia i risultati della consultazione dei sessanta consigli di classe e di istituto 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 do-

centi, 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.

Infine, ha chiesto a enti, associazioni, centri di ricerca, riviste che coltivano per mandato o per vocazione istituzionale i problemi culturali, ordinamentali e professionali della riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione un giudizio su tutte le racco-

- 
1. *Scuola dell'infanzia e primaria* (7-8 settembre 2001): Bertolini Pietro; Laneve Cosimo; Mantovani Susanna; Pioreschi Mariangela (AIMC); Riboldi Mario (DIESESE); Morgano Luigi (FISM); Cerini Giancarlo (CIDD); 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 Sciolta 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; Corradini Luciano (UCIIM); Notarbartolo Daniela (DIESESE); 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; Pellerey don Michele; Bianchet Giorgio (Ordine dei Periti Industriali); Guaralda Fiorenzo (Ordine dei Geometri); Guglielmo Alberto; Bassi Marino; Pitton Luigi; Gandini Giorgio (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 Junio; 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); Dessi Massimo (CISL Emilia Romagna); 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.Neù*); Mattia Stella (*Studenti.Neù*); 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).

mandazioni 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.

Questo *Rapporto* del GRL, che segue quello elaborato dal presidente Giuseppe Bertagna, è articolato in 3 parti:

1. Una sintetica presentazione del modello elaborato dal GRL tenendo conto dei principi generali enunciati dal Ministro;

2. Le raccomandazioni che il GRL ritiene di dover rivolgere al Ministro sulla base non soltanto delle proprie proposte, ma anche e soprattutto delle principali posizioni emerse dai momenti di confronto critico che è stato sviluppato, alcune integrative, altre alternative a quelle inizialmente messe a punto;

3. I punti principali e qualificanti della proposta di organizzazione della formazione iniziale dei docenti, sui quali il GRL ha trovato unanime consenso.

## PARTE PRIMA – LA PROPOSTA DEL GRL

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.

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 del

la Costituzione comprendente il referendum sulla legge sul federalismo.

Già ora istruzione e formazione 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, è non solo prioritario e fondamentale, ma imprescindibile già nel momento stesso della progettazione del nuovo sistema educativo di istruzione e di formazione.*

In termini più circoscritti, ma non meno rilevanti sul piano del metodo e su quello di merito, sarà poi necessario un 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 scuola/lavoro*, che va comunque tenuto concettualmente e di fatto distinto dall'*apprendistato*. *Quest'ultimo, a differenza del primo, è infatti 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 della 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.

## 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, mentre l'istruzione e la formazione siano due dimensioni diverse, 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.

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 formazione». 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, dal fatto che non si può conoscere senza produrre, operare e costruire, e viceversa. Nessuno è in grado di elaborare *teoría* senza *téchne*, e nessuno può produrre nulla se non concepisce idee e non ha conoscenze da concretizzare. In secondo luogo, dalla constatazione che ambedue i processi sono chiamati ad essere educativi, nel senso che l'u-

no e l'altro sono invitati a promuovere nel modo più integrato, armonico, simultaneo e progressivo possibile tutte le dimensioni della personalità di ciascuno, non soltanto una di esse.

Questa crescente integrazione tra i due percorsi e processi risponde all'esigenza della società attuale, caratterizzata da un sempre maggiore uso delle conoscenze a scopi produttivi e sociali, per cui la produzione è a un sempre più alto contenuto di conoscenza. Questo processo ha cambiato il significato del termine professionalità, che è ormai passata dal campo dell'addestramento pratico a quello della conoscenza sperimentale di tipo scientifico e tecnologico. Di conseguenza essa si basa ormai su un asse culturalmente solido, in grado di dare una chiave interpretativa unitaria ai giovani, da spendere non solo sul lavoro, ma nei vari momenti dell'esperienza di vita. In seguito a ciò il sistema della formazione deve essere ripensato e riorganizzato superando quella che oggi è impropriamente definita formazione di primo livello e dando vita a una formazione che «scommetta» sulle competenze più rare e meno presenti sul mercato, meno esposte alla concorrenza internazionale, in modo da mantenere costante, e possibilmente aumentare, il differenziale positivo di professionalità della forza lavoro del sistema Paese rispetto a quella dei Paesi caratterizzati da un'elevata disponibilità di manodopera.

### 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». Non spettava tuttavia al GRL, per gli ovvi limiti delle sue prerogative, entrare, in relazione all'espletamento del compito che gli è stato affidato, nel merito delle competenze che, con la nuova norma, sono di riserva esclusiva statale o regionale, oppure sono a legislazione concorrente.



Consapevole dei limiti del proprio ruolo e della propria funzione, il GRL ha preferito fermarsi a suggerire ipotesi di modifica dei dispositivi riformatori inaugurati dalla L. 30/2000, tali da rispondere, per un verso, a caratteri di unitarietà/organicità e, per l'altro, soprattutto, a domande culturali, sociali e professionali considerate rilevanti e da soddisfare, nel rispetto delle competenze istituzionali dei soggetti che devono gestire il sistema suddetto nelle sue articolazioni interne.

In questa prospettiva ha segnalato come strategico per lo sviluppo del Paese e per la maturazione dei singoli soggetti in età evolutiva il raggiungimento dei due seguenti obiettivi:

– la disponibilità di un sistema educativo nel quale esistano e si intersechino percorsi di istruzione e percorsi di formazione, ambedue a livello secondario e superiore;

– l'obbligo per tutti i cittadini italiani, come irrinunciabile conquista di civiltà, di seguire, all'interno di questo sistema, un itinerario formativo di 12 anni o almeno fino all'ottenimento di una qualifica.

La costruzione di un sistema di questo genere va fatta tenendo fermo il principio che essa deve essere il risultato di una collaborazione e di un interscambio tra sistemi *ben definiti e non ibridi*, ciascuno dei quali abbia cioè un profilo chiaro e una missione riconoscibile.

Ora per quanto riguarda il sistema dell'istruzione questo, ovviamente, non è un problema, viste la sua storia e la sua tradizione e considerata la funzione che gli è stata sempre riconosciuta nell'ambito della società. Diverso è il discorso relativo al sistema della formazione, che è da costruire e da consolidare, in quanto in Italia l'istruzione tecnica e professionale (e ancor più la formazione professionale) sono state sempre guardate con sufficienza (data anche la scarsa propensione della nostra cultura a riconoscere un qualsiasi valore formativo e teorico alle tecnologie e alle

attività che presuppongono abilità e competenze di tipo manuale e operativo) e che non ha, di conseguenza, a tutt'oggi un'identità precisa.

Il primo obiettivo che ci si deve proporre è dunque quello di dare senso specifico e dignità culturale propria a questo percorso di formazione, sottolineando non soltanto il suo valore intrinseco, ma anche il contributo che la sua presenza può dare all'innalzamento del livello e della qualità anche dell'istruzione scolastica. Quest'ultima in Italia risulta caratterizzata, e spesso compromessa nella sua efficacia, dalla scarsa attenzione all'esigenza di tener conto di una *dimensione operativa* del sapere, che occorre distinguere, sul piano concettuale e pratico, dalla *terminalità* del sapere medesimo, cioè dalla sua finalizzazione alla capacità di svolgere uno specifico lavoro o di esercitare una determinata professione. *Operativizzare il sapere* significa individuare una dimensione della formazione che tenga conto del nesso tra sapere e saper fare, tra le conoscenze acquisite e la capacità di affrontare e risolvere con successo problemi concreti in cui quelle conoscenze siano in qualche modo implicate, che riesca dunque a tradurre le nozioni e i concetti in schemi d'azione e comportamenti pratici. La presenza, all'interno di un unico sistema educativo di istruzione e di formazione caratterizzato da contatti, interscambi e da un sistema di passerelle che renda effettivamente possibile e agevole il passaggio tra le sue componenti, di un percorso di formazione, potenziato e al quale sia riconosciuta la sua specifica funzione, può, in questo senso, contribuire a rendere più efficace l'istruzione scolastica, inclusa, ovviamente, quella liceale. Come pure, per converso, quest'ultima può aiutare il sistema della formazione a rafforzare, al proprio interno, quella dimensione di cultura generale e di pensiero critico, necessaria per mettere in condizione di affrontare gli imprevisti, le situazioni inedite e per stimolare la capacità di ricreare, almeno parzialmente e da

nuovi punti di vista, i contesti in cui si vive e si opera. In una parola, per arricchire la formazione di tutte quelle abilità e competenze che oggi costituiscono un corredo indispensabile per poter operare con successo in un mondo del lavoro sempre più vario e diversificato e caratterizzato da mutamenti sempre più rapidi e intensi.

Nell'epoca della globalizzazione, della complessità e dell'assunzione a norma costituzionale del principio di sussidiarietà, d'altra parte, risulterebbe eccentrico prevedere che le componenti nelle quali si articola il sistema educativo dell'istruzione e della formazione, solo perché governate e gestite da soggetti istituzionali diversi e con procedure normative differenti, si possano presentare come realtà isolate ed autoreferenziali, incapaci di lavorare in rete e di ottimizzare servizi e risorse reciproche nel tempo e nello spazio, ponendosi come obiettivo comune l'innalzamento del livello culturale complessivo dei cittadini.

Proprio l'esigenza di mantenere, sia pure in questa logica di rete e di interconnessione, ben chiare la fisionomia e le funzioni specifiche delle due componenti, nelle quali si dovrebbe articolare il sistema educativo di istruzione e di formazione, pone però di fronte a un dilemma di grande incidenza e impatto sociale e di cui sarebbe sbagliato sottovalutare l'importanza: quello della localizzazione del momento della scelta tra l'istruzione scolastica e la formazione. Nell'ipotesi di sistema, elaborata dal GRL, questa scelta è collocata a 14 anni, e non più a 15, come prevede la legge n. 9 del 20 gennaio 1999, che innalza da otto a dieci anni l'obbligo di istruzione, fissandolo, «fino all'approvazione di un generale riordino del sistema scolastico e formativo» in 9 anni. Nello spirito della proposta avanzata questo abbassamento di un anno del momento della «biforcazione» tra i due sistemi e dell'opzione tra l'uno e l'altro è strettamente e in modo imprescindibile connesso all'obiettivo di un effettivo e concomitan-

te innalzamento della qualità dei due sistemi, in particolare di quello della formazione, in modo da porre coloro che decidono di entrare in quest'ultimo nella medesima condizione di effettuare scelte confacenti alla propria responsabilità e al proprio progetto di vita dei loro coetanei che optano per l'altro percorso, quello dell'istruzione.

A ulteriore garanzia di questa condizione di pari opportunità stanno, in primo luogo, l'istituzione, all'interno di entrambi i sistemi, di servizi di sviluppo e recupero degli apprendimenti che rendano non solo possibile in linea di principio, ma concretamente realizzabile il passaggio dell'alunno dall'uno all'altro; e in secondo luogo la possibilità di accedere all'università, o al sistema della formazione superiore, da entrambi i percorsi.

Un ulteriore aspetto che occorre tenere presente nel valutare il modello proposto dal GRL, e che ne ha condizionato le scelte, è l'impossibilità di comporre, all'interno di un unico quadro coerente, esigenze e istanze che, prese singolarmente, appaiono del tutto ragionevoli e condivisibili. Si prendano, in particolare, in considerazione i seguenti principi generali:

– è saggio e prudente evitare una scolarizzazione precoce, dando rilievo all'importanza che il bambino, prima di accedere a un vero e proprio percorso di apprendimento di tipo cognitivo e alla logica già strutturata dei piani di studio pensati per il sistema di istruzione, «impari il difficile mestiere dell'alunno», abituandosi a stare in gruppo, a seguire le indicazioni dei maestri, a sviluppare relazioni positive e non conflittuali con gli altri, a maturare sotto il profilo della capacità operativa e manuale e di quella che oggi viene chiamata «l'intelligenza emotiva», ecc. Ciò consiglia di mantenere e valorizzare, aggiornandola, la nostra peculiare tradizione sociale e pedagogica, espressa negli *Orientamenti per l'attività educativa*, ribadendo la funzione essenziale della scuola dell'infanzia e la sua

partecipazione insostituibile alla funzione critica generale del sistema educativo. Sulla base di queste premesse il GRL ha riscontrato un compatto e deciso orientamento contrario all'ingresso a 5 anni nella scuola primaria, nell'ambito comunque di un comune riconoscimento della necessità di definire in modo più preciso ed avvertibile i «traguardi di sviluppo» da conseguire al termine della scuola dell'infanzia;

– è inopportuno «compattare» e ridurre a un unico ciclo di 7 anni la scuola primaria e l'istruzione secondaria di I grado perché ciò, oltre agli inconvenienti determinati dall'«onda anomala», determinerebbe la mescolanza (che rischia di degenerare in confusione) tra approcci, metodologie di insegnamento ancora troppo diversi ed eterogenei. Su questo punto non solo le consultazioni sviluppate nei *Gruppi Focus*, ma anche il confronto critico con i consigli di classe e di istituto e l'indagine dell'ISTAT hanno fatto registrare una massiccia convergenza di opinioni;

– è importante evitare qualsiasi forma di canalizzazione precoce, offrendo a tutti la possibilità non solo di acquisire una buona formazione di base, ma di «saggiare» anche il percorso didattico ed educativo dell'istruzione secondaria superiore, prima di decidere, eventualmente, di abbandonare la scuola;

– è fortemente sconsigliabile, se non addirittura inaccettabile, ridurre il percorso dell'istruzione secondaria di II grado, perché ciò rischierebbe di «svendere» il prezioso patrimonio educativo e culturale della nostra tradizione liceale e di intaccarne la credibilità, il prestigio e, soprattutto, l'efficacia. Anche su questo punto forze politiche e sociali, *opinion leader*, accademici e rappresentanti dell'associazionismo culturale e professionale si sono espressi in modo netto e deciso;

– è, al contrario, fortemente consigliabile fissare in 12 anni la durata complessiva del percorso della istruzione e/o formazione preuniversitaria (o, nell'ipotesi del GRL, che precede l'ingresso nel sistema della formazione

superiore) consentendo così anche ai nostri giovani di accedere all'università (o a una formazione superiore che riprenda e consolidi l'esperienza degli IFTS, facendola evolvere verso assetti istituzionali più stabili) in coincidenza con il compimento della maggiore età. Anche questa ipotesi ha fatto registrare un grado di consenso molto elevato.

Come detto il problema nasce quando, dai singoli segmenti così formulati, si cerca di passare a una logica e a un'architettura di sistema, che esige, per elementari ragioni di coerenza del quadro, di far cadere qualcuna di queste ipotesi. Quali? È sulla risposta a questa domanda che il grado di consenso si abbassa in modo drastico ed emergono problemi di varia natura.

In questa situazione o ci si arrende e si sceglie di lasciare le cose come stanno, abbandonando ogni ipotesi di riforma, perlomeno per quel che concerne l'architettura generale del sistema, o si decide di imboccare una strada precisa, scommettendo sulla rilevanza e la riuscita di un fattore di cambiamento, capace di introdurre nel quadro delineato elementi di dinamismo e innovazione tali da smorzare le controindicazioni inizialmente associate all'opzione in suo favore.

Questo fattore viene da taluni individuato nell'anticipo di un anno dell'ingresso nella scuola primaria, che avrebbe l'indubbio vantaggio di rendere compatibile l'ipotesi di un 8 + 5 con il diffuso desiderio di fissare a 18 anni l'iscrizione all'università o l'accesso alla formazione superiore. In questo caso, se non si ricorre ad annualità comuni, resta comunque fissata a 14 anni, sia pure alla conclusione di un percorso di 9 anni di scolarità obbligatoria, come prevede la L. 9, la scelta tra i due canali del sistema educativo di istruzione e di formazione, sempre che non si ritenga di eliminare drasticamente il problema attraverso la trasformazione (di nome, ma anche di fatto?) in licei di tutti gli istituti tecnici e professionali.

Questa ipotesi, come detto, viene fortemente avversata da tutti coloro che ritengono nocivo, per un equilibrato sviluppo del bambino, anticipare l'età della scolarizzazione. È forse però quella che renderebbe meno problematico trovare un punto di equilibrio e convergenza tra le esigenze contrapposte, in quanto non andrebbe a intaccare la durata della scuola secondaria di II grado, pur consentendo il mantenimento dell'opzione in favore di un ciclo complessivo della scuola primaria e della secondaria di I grado di 8 anni, e lascerebbe inalterato il principio cardine della L. 9 circa l'estensione del percorso di scolarità obbligatoria.

La commissione ha scelto, come anticipato, una diversa opzione, basata sulla rilevanza e la potenzialità innovativa di un altro fattore, la creazione di un percorso, solido e innervato di contenuti culturali robusti e profondi, di formazione secondaria, parallelo a quello liceale e scommettendo sulla prospettiva di una solidarietà cooperativa e di una fattiva collaborazione tra tutte le esperienze e i luoghi formativi nei quali si possono raggiungere i livelli di maturazione educativa, culturale e professionale che dovrebbero contraddistinguere l'esercizio della cittadinanza per ogni singola persona.

A favore di questa opzione sta, nella valutazione del GRL, il fatto che oggi nel mondo del lavoro è sempre più rara la richiesta della semplice applicazione di *routines* codificate e definite in ogni dettaglio, mentre cresce a dismisura la domanda di competenze e professionalità capaci di misurarsi con procedure aperte (veri e propri *frames*, contenenti i soli dati indispensabili per identificarli ma «passibili» di letture e realizzazioni diverse) che non solo ammettono, ma presuppongono un intervento attivo da parte degli agenti interessati, che si traduce, concretamente, nell'attitudine a completarle e definirle, *ricreandone gli aspetti mancanti in funzione del tipo di problema da risolvere*. Questi agenti si trovano così di fronte non solo alla possibilità, ma alla

necessità di «*pensare altrimenti*», rispetto alle *routines* e alla procedure codificate e formalizzate, *ma non, ovviamente, in modo arbitrario e incondizionato e senza tenere conto, in concreto, del contesto e dei vincoli che la realtà dell'organizzazione in cui operano pone loro*. Per rispondere a questa duplice esigenza (capacità di pensare altrimenti, da un lato, e di tenere nella debita considerazione questi vincoli) essi debbono saper «leggere» e interpretare correttamente la situazione nella quale si trovano ad agire e, contestualmente, saper introdurre in essa gli elementi di variazione necessari per far fronte agli imprevisti che si affacciano con sempre maggiore frequenza.

In una fase storica nella quale il lavoro è sempre meno caratterizzato da automatismi e da reazioni balistiche (quelle reazioni a uno stimolo o a un complesso di stimoli così immediate e veloci che il *feedback* sensoriale arriva troppo tardi per effettuare correzioni di sorta e nelle quali siamo in presenza di moduli e circuiti *cablati*, caratterizzati dall'interdizione del ricorso al *feedback*) il pensiero critico e la cultura, necessaria a farlo emergere e a svilupparlo, sono componenti imprescindibili di qualsiasi indirizzo di formazione.

C'è un altro aspetto che va segnalato a questo proposito, e cioè il fatto che lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione rende sempre più frequente ed efficace il ricorso alle simulazioni, cioè a processi e modalità di elaborazione nei quali i concetti, i meccanismi, i processi, i fattori postulati da una teoria non vengono descritti da parole o da simboli matematici, ma vengono incorporati in un programma di computer. Il programma gira nel computer e riproduce i fenomeni che la teoria intende spiegare. Mentre quindi le teorie scientifiche tradizionali spiegano i fatti tramite l'uso di simboli, le simulazioni *riproducono i fatti ricreandoli nel computer*, e così facendo li spiegano. La differenza rispetto a un linguaggio simbolico/formale è che mentre i simboli sono oggetti fisici che hanno – o producono nella

mente di chi li interpreta – un significato, corrispondono cioè a qualcosa nell'esperienza o nella realtà esterna, i simboli di un linguaggio di programmazione hanno significato solo in virtù del loro corrispondere a operazioni eseguite dal computer.

Cresce in tal modo l'importanza della dimensione *operativa* del sapere: le simulazioni non procedono secondo il metodo dell'analisi, bensì secondo quello della sintesi, in quanto partono da specifiche componenti e studiano cosa succede quando esse vengono poste in relazione reciproca e fatte interagire. Si tratta, però – e questo è il punto – di una dimensione operativa non immediata e diretta, bensì altamente sofisticata, che richiede il possesso di linguaggi formalizzati e di tecniche fortemente specializzate. Tant'è vero che si registra un'alleanza sempre più stretta tra calcolo e simulazione, come dimostra il crescente successo e la sempre maggiore efficacia della *modellistica matematica*, di quel processo, cioè, che si sviluppa attraverso l'interpretazione di un problema originato da discipline, quali, ad esempio, la fisica, la chimica, la biologia, le scienze dell'ingegneria, la medicina, l'economia, la rappresentazione dello stesso problema mediante il linguaggio e le equazioni della matematica, l'analisi di tali equazioni, nonché l'individuazione di metodi di simulazione numerica, appunto, idonei ad approssimarle, ed infine, l'implementazione di tali metodi su calcolatore tramite opportuni algoritmi. Grazie a questo processo un problema del mondo reale viene trasferito dall'universo che gli è proprio in un altro *habitat* in cui può essere analizzato più convenientemente, risolto per via numerica, indi ricondotto al suo ambito originario previa visualizzazione ed interpretazione dei risultati ottenuti. È evidente che la corretta impostazione di un processo di questo genere richiede la capacità di identificare caratteristiche comuni in campi differenti, così che idee generali possano essere prima elaborate e poi applicate a situazioni fra loro assai diverse. Questa capacità è la concreta

espressione di ciò che comunemente si chiama astrazione, in quanto implica l'attitudine a fare emergere sottili divergenze e a portare alla luce analogie a priori impensabili; a sviluppare modelli per sistemi astratti e dimostrarne le proprietà fondamentali. Un'ulteriore prova, questa, del fatto che oggi è sempre più difficile separare la dimensione propriamente operativa del sapere, che fa riferimento, sul piano dei processi di apprendimento, al «mostrare» più che al «dire», da quella più specificamente riflessiva, astratta e critica.

Una formazione che voglia essere efficace e avere successo non può quindi ignorare quest'ultima dimensione; anzi la deve valorizzare sempre più e porre in modo sempre più deciso alla base dei processi di insegnamento/apprendimento sviluppati all'interno di essa.

Ecco perché il GRL non ritiene comunque penalizzante, o gravida di rischi di emarginazione o di intollerabili discriminazioni sociali, la scelta a 14 anni tra l'istruzione liceale e una formazione *così intesa*: e scommette non solo sulla possibilità, ma sulla necessità, oggi, anche per le esigenze poste dalla dinamica del mondo del lavoro e dallo sviluppo del sistema economico nel suo complesso, di porre le basi di un sistema di formazione di questo tipo. Si può in proposito rilevare che l'istituzione di un percorso di questa natura non risponde a una semplice *logica adattiva* di risposta alle richieste di professionalità che emergono dal mercato del lavoro, ma può assumere, proprio per la sua forte connotazione culturale, una funzione di stimolo e di innovazione, creando le condizioni per modificare forme e contenuti delle professionalità esistenti e *anticipando* bisogni e dinamiche economiche e sociali ancora in fase embrionale e non compiutamente emerse.

### I cardini della proposta del GRL

Il pensiero scientifico contemporaneo chiarisce che si può parlare, correttamente, di progettualità quando si imposta un rapporto chia-

ro ed equilibrato tra un complesso, più o meno esteso, di vincoli e lo spettro delle opportunità che questi vincoli lasciano aperte. Ciò significa, concretamente, basarsi sulla considerazione del fatto che nessun progetto può neppure cominciare a prendere forma se non si indicano i cardini sui quali poggia la sua elaborazione e realizzazione; ma che, d'altra parte, questi cardini non limitano semplicemente i possibili, ma costituiscono a loro volta delle opportunità che partecipano in modo integrante alla costruzione di una struttura nuova e determinano all'occasione uno spettro di conseguenze insieme intelligibili e inedite. Da questo punto di vista i vincoli non s'oppongono più alla produzione del nuovo ma ne costituiscono la condizione.

Qualsiasi progetto di riforma di un sistema per giunta complesso e integrato, com'è la scuola, non può che partire, in conformità a quest'esigenza, da una chiara indicazione dei vincoli e dei cardini del progetto medesimo, che non possono essere indeboliti o addirittura eliminati senza compromettere la stabilità e la «tenuta» dell'intero sistema proposto. Una volta individuati con chiarezza questi vincoli, si può cominciare a concentrare l'attenzione sullo spettro delle possibilità compatibili con essi, che offre un ventaglio di scelte più o meno ampie, in conformità alla natura dei vincoli medesimi, ma comunque tale da lasciare adito a opzioni e scelte diverse.

Per rendere il più possibile chiaro ed esplicito il senso della propria proposta e indicare i punti di necessaria rigidità di essa, accanto a quelli che consentono invece un approccio più flessibile e lasciano aperte alternative di varia natura, il GRL presenta il proprio modello distribuendo i temi e i problemi affrontati e le soluzioni ipotizzate secondo la ripartizione vincoli/opportunità.

Il sistema dei vincoli può essere così schematizzato:

– innalzamento della qualità e del livello complessivo del sistema scolastico da realiz-

zarsi, in primo luogo, attraverso l'obbligo di istruzione e/o formazione per almeno 12 anni (o, nell'ipotesi minima, fino all'ottenimento di una qualifica), articolato in obbligo di istruzione dai 6 ai 14 anni con successiva possibilità di scelta, all'interno del sistema educativo di istruzione e di formazione, tra il percorso dell'istruzione secondaria di II grado e il percorso della formazione, senza nessuna canalizzazione, comunque intesa e definita, prima dei 14 anni;

– articolazione del ciclo dell'obbligo di istruzione in una scuola primaria, che resta ordinamentalmente quinquennale, e in una scuola secondaria di I grado, che rimane triennale, fortemente collegate tra loro in un percorso continuo e progressivo, sul modello degli istituti comprensivi, e in più suddiviso in cicli biennali. Questa soluzione consente un immediato ampliamento dello studio secondario rispetto a quello primario attraverso la saldatura tra la 5<sup>a</sup> elementare e la 1<sup>a</sup> media e quindi contiene in sé 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 gli interventi proposti funzionino, 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 delle misure di riforma che si propongono, che il consolidato professionale dei docenti e dell'esperienza di apprendi-

mento 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 all'evoluzione sostanziale delle cose, piuttosto che costringerle dentro schemi pregiudiziali formali. Ciò, è bene ribadirlo, 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 18° 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. L'ultimo biennio della scuola secondaria di I grado, *rigorosamente uguale per tutti*, deve avere un forte carattere orientativo, in modo da consentire a ciascuno, attraverso moduli didattici specifici, incontri con docenti e allievi dell'istruzione secondaria di II grado e della formazione, di poter anche sperimentare forme e contenuti tipici dell'apprendimento e dell'esperienza formativa dei diversi indirizzi di studio successivi e di avere, di conseguenza, la possibilità di effettuare scelte consapevoli;

– potenziamento del percorso della formazione secondaria, sia essa a tempo pieno o in alternanza, e istituzione, accanto al sistema universitario, di un sistema di formazione superiore, che come detto generalizzi l'attuale sistema degli IFTS, ancora agli inizi, e lo faccia evolvere verso assetti istituzionali meglio definiti e più stabili, e preveda itinerari differenziati per durata e terminalità (da 1 a 6 semestri a tempo pieno o da 1 a 8/9 se posti in alternanza scuola/lavoro), in modo da rispondere alle richieste, da parte del mondo produttivo, in primo luogo di diversi livelli di professionalità, e in secondo luogo sia di figure polyvalenti, in grado di inserirsi in organizzazioni più complesse, sia di figure più

specialistiche, che rispondono al bisogno di competenze più marcate dal punto di vista operativo;

– organizzazione della didattica in cicli biennali, sia per favorire una maggiore flessibilità, con effettive possibilità di riarticolazioni interne sulla base dell'esperienza acquisita e delle esigenze che possono via via emergere, sia per assumere, nei confronti dei cosiddetti debiti formativi, un atteggiamento che permetta di combinare e contemperare, in modo coerente, rispetto delle differenze dei diversi ritmi di apprendimento e rigore. Il primo principio trova concreta applicazione nel considerare non preclusiva, ai fini del passaggio dalla prima alla seconda classe di ogni biennio, la presenza anche di più debiti; il rigore si esprime nell'obbligo di colmare, durante il secondo anno del biennio medesimo, per ottenere il passaggio al successivo, i debiti registrati l'anno precedente, con la tolleranza per uno. Nel caso in cui i debiti siano emersi nel corso del secondo anno del biennio, lo studente ha l'obbligo di recuperarli (sempre con la tolleranza per uno) l'anno successivo. Tra i debiti da prendere in considerazione vi è anche il mancato conseguimento degli obiettivi relativi a un comportamento del soggetto in classe, che attesti il raggiungimento del livello di maturità sociale e di responsabilità consono all'età;

– Piena attuazione dell'art. 6, c. 1, del D.M. 509/99 che obbliga l'università a verificare se chi chiede l'immatricolazione possiede davvero la preparazione iniziale necessaria per frequentare il corso di laurea prescelto in maniera proficua. Nell'ipotesi del GRL, questo obbligo si estende anche ai corsi di formazione superiore, che debbono verificare l'effettivo possesso, da parte di chi desidera l'accesso, delle conoscenze, delle abilità e delle competenze stabilite. *All'uno e all'altro canale, università e formazione superiore, si può accedere indifferentemente sia dal percorso dei licei, sia da quello della formazione secondaria.* Viene altresì proposta l'attivazione di un servizio di attivi-

tà formative propedeutiche, svolte in collaborazione con istituti della scuola superiore di II grado, da docenti di quest'ultima appositamente selezionati dai diversi corsi di laurea, che provveda a «riallineare» la preparazione dello studente ai livelli qualitativi richiesti per l'accesso. Questi moduli avranno durata variabile, da un mese a un intero anno, e sono aggiuntivi alle normali attività previste nel piano degli studi universitario. La certificazione dell'avvenuto recupero dei debiti, e quindi l'ammissione ai corsi universitari che danno diritto ai crediti per il conseguimento della laurea, dovrà essere il risultato di una valutazione, se non comune, almeno condivisa, tra i docenti cui sono stati affidati i moduli di riallineamento e quelli universitari. Questo cardine è il risultato del tentativo di dare concreta espressione e attuazione a un principio generale, cui il GRL ha cercato di ispirare tutta la costruzione del proprio modello: la scelta di operare nella «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 appunto, dai licei o dagli istituti tecnici e professionali all'università);

– affidamento al Servizio Nazionale per la Qualità del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione, all'inizio della 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> primaria, della 2<sup>a</sup> media, della 1<sup>a</sup> e della 3<sup>a</sup> secondaria, nonché alla fine della 3<sup>a</sup> 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;

– riorganizzazione dell'attività didattica sulla base di modalità capaci di assicurarle maggiore flessibilità ed efficacia. Si tratta, in particolare, di ridurre il numero delle discipline, mantenendolo entro una soglia che sia compatibile con la reale possibilità, da parte dello studente, di assimilare il linguaggio, la trama concettuale, i contenuti essenziali e lo statuto epistemologico di ciascuna di esse, e di assicurare, nel contempo, l'attivazione di uno spazio di lavoro interdisciplinare che permetta l'acquisizione concreta di tutte quelle conoscenze, abilità e competenze che non rientrano nei confini delle discipline prescelte e sono, tuttavia, da considerarsi irrinunciabili ai fini di una formazione completa degli studenti. La combinazione di questi due approcci deve essere tesa a favorire la costruzione della conoscenza secondo una forma *duale*, in virtù della quale essa, da una parte, rimanga ancorata al contesto utilizzato e da questo in genere attivata; dall'altra, ne risulti svincolata, in modo da poter essere proiettata su altri contesti, considerati, per qualche aspetto, analoghi al precedente. Ne escono in tal modo rafforzate l'attitudine al *trasferimento analogico* da un contesto a un altro, basata sulla capacità di «vedere» un materiale di apprendimento relativo a una particolare conoscenza in situazioni differenti da quella originaria e abituale, e l'*astrazione*, cioè la capacità di identificare caratteristiche comuni in campi differenti. Legare strettamente un concetto a un solo contesto rende più difficile lo sviluppo di queste capacità: ciò non significa, ovviamente, negare non solo l'utilità, ma anche la necessità di un lavoro di riflessione e di codificazione all'interno di un contesto specifico, al fine di cogliere gli elementi essenziali che ne caratterizzano gli apporti concettuali o metodologici. Si parla di forma *duale* proprio per sottolineare, da un lato, che la



base di conoscenza da fornire allo studente deve essere codificata in termini precisi all'interno di uno specifico linguaggio e di un dominio teorico ben definito, in modo da offrire cardini di riferimento significativi e stabili: dall'altro, però, che questa stessa base deve essere sufficientemente flessibile da consentire l'allargamento dello sguardo ad altri contesti e da favorire la capacità di generalizzare quanto già costituito, prendendo in considerazione altre situazioni e altre problematiche;

– articolazione delle ore annuali di lezione in due sottoinsiemi: uno di 25 ore settimanali (825 annuali), a loro volta distinte in 20 ore settimanali (660 annuali) a quota nazionale e 5 settimanali (165 annuali) a quota locale, pensate non tanto come *aggiuntive*, bensì come *intensive* rispetto alle precedenti; e il secondo di 300 ore annuali. Il primo sottoinsieme è riservato alle discipline che caratterizzano i diversi piani di studio, ai contenuti che le istituzioni del sistema educativo sono tenuti ad insegnare e a far acquisire e alle attività che esse devono svolgere ed è utile soprattutto alla determinazione dell'organico funzionale di istituto con docenti dotati di determinate classi di abilitazione. Il secondo fa invece riferimento al percorso che, in mancanza di un termine più adatto, il GRL ha chiamato dei *Laboratori* (nelle scuole secondarie: Informatica, Attività motorie e sportive, Attività espressive, Lingue, Attività di progettazione di artefatti manuali o simbolici, di interventi di azione sociale, di soluzioni produttive e gestionali, del proprio progetto di vita, professionale e no, ecc.). L'espressione «in mancanza di meglio» serve a dissipare un possibile equivoco, e cioè che il percorso obbligatorio possa o debba strutturarsi senza attività laboratoriali. Si tratta di un eventuale fraintendimento da dissipare, in quanto, al contrario, queste attività debbono costituire una costante di tutto l'insegnamento. I *Laboratori* nell'accezione del GRL sono uno spazio didattico che per gli istituti

è comunque obbligatorio istituire, da soli o in collaborazione tra loro, mentre gli studenti e le famiglie decidono se, quando, come ed eventualmente in quale scuola ne vogliono usufruire, fatto salvo il dovere per le scuole, al termine del percorso formativo, di accertare il raggiungimento del livello previsto di conoscenze, abilità e competenze anche in relazione a questi contenuti, accertamento che entra, ovviamente, a far parte della valutazione complessiva finale. La scelta degli studenti e delle loro famiglie è da intendersi legata alla possibilità che queste abilità e competenze (linguistiche o informatiche, ad esempio) siano già state conseguite altrove e in altro modo a un livello tale da garantire una positiva valutazione finale. Tra questi *Laboratori* in ogni ordine e grado scolastico deve essere prevista anche l'attivazione di uno specifico dedicato al Recupero e sviluppo degli apprendimenti, la cui funzione risulta strategica allo scopo non solo di concretizzare il diritto, appunto, al recupero o allo sviluppo in discipline e attività previste nei rispettivi piani di studi, ma anche alla *transizione reciproca tra il sistema educativo di formazione e quello di istruzione e viceversa*. Esso dà quindi espressione e contenuto concreto alle cosiddette «passerelle», intese come strumento utilizzato dalle scuole per facilitare il passaggio da un percorso di studi ad un altro.

È importante sottolineare, al termine di questa rassegna dei vincoli, che costituiscono i cardini del progetto del GRL, la funzione di questa ripartizione dell'orario scolastico nei due sottoinsiemi indicati. La legge n. 59 del 15 marzo 1997, quella che conferisce personalità giuridica agli istituti e dà loro l'autonomia amministrativa, organizzativa, didattica e di ricerca e progettazione educativa, introduce, importanti elementi di novità, soprattutto sul piano organizzativo, nel sistema dell'istruzione. Essa definisce l'autonomia organizzativa come uno strumento finalizzato «alla realizzazione della flessibilità, della di-

versificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, alla *integrazione* e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al *coordinamento con il contesto territoriale*» (art. 21, comma 8). Essa stabilisce, dunque, il principio generale secondo il quale, per un miglior governo dell'intero sistema, le decisioni in merito ai sottoproblemi devono essere prese *localmente, in modo decentrato*, là dove sono richieste.

A tal fine, ogni singolo istituto scolastico deve assumere la funzione di *nodo* dal quale partono e verso il quale convergono processi di servizio in transazione continua con l'ambiente esterno (istituzioni, comunità sociale, famiglie, datori di lavoro, mercato del lavoro, ecc.). Questa centralità rispetto all'ambiente sociale in cui esso è radicato è ancor oggi occultata, e almeno in parte depotenziata, dall'omogeneità regolamentare e dal fatto che, entro l'istituto, continua spesso a prevalere una vista 'micromolecolare', centrata sul rapporto tra singolo insegnante e resto del mondo. L'autonomia scolastica, intesa come capacità di ogni singolo istituto di integrare la propria strategia con quella di Comuni, Province, Regioni, implica capacità di governare, localmente e in modo decentrato, appunto, l'interscambio con l'esterno sulla base di un progetto strategico conforme alle specifiche esigenze ambientali.

La realizzazione di un progetto di questo genere non deve, ovviamente, significare caduta in un *localismo asfittico*. Essa deve invece costituire il risultato di un'operazione di sapiente bilanciamento tra lo sforzo di procedere in profondità in un contesto limitato (quello del territorio di riferimento, appunto), interpretandone al meglio le tradizioni, le vocazioni e le esigenze, e la capacità di ampliare l'orizzonte complessivo entro il quale si sviluppano i processi formativi, attraverso quello scambio di informazioni, di esperienze, di conoscenze con ambienti anche molto lontani nello spazio fisico che il lavoro in rete ren-

de disponibile. In questo senso il progetto formativo deve rappresentare la concreta espressione della tendenza verso la *glocalizzazione*, che caratterizza molti dei processi culturali, sociali ed economici in atto, ponendosi come punto di equilibrio tra le spinte verso la globalizzazione e il bisogno di appartenenza a un luogo circoscritto e ben definito.

In questo quadro l'articolazione dell'orario nei due sottoinsiemi indicati, oltre ad avere una funzione e un valore intrinseci dal punto di vista della didattica e della sua organizzazione, acquista anche un importante significato generale, *di sistema*. Essa tende infatti a controbilanciare un possibile rischio di un'autonomia male intesa e interpretata: il pericolo, cioè, che un istituto, contraddicendo lo spirito della legge, possa tendere a rinchiusersi in se stesso, all'interno delle proprie mura, anziché diventare quel nodo di relazioni e di interscambio con le altre istituzioni scolastiche e con il territorio nel suo complesso che, appunto, il legislatore ha previsto. In questo senso, affiancare a un percorso obbligatorio, che si regge organizzativamente sulla dimensione dell'istituto e della classe, un percorso laboratoriale di rete, spostato in un'ottica di territorio e dell'ottimizzazione delle risorse in esso presenti, costituisce un chiaro invito e uno stimolo affinché, all'interno della rete scolastica del contesto di appartenenza, ogni singolo istituto sviluppi al meglio la propria identità, tradizione e vocazione, raccordandosi, per il resto, ad altre scuole, indipendentemente dall'ordine e grado di appartenenza.

## Il ventaglio delle opportunità

Il «pacchetto» di vincoli elencato lascia aperto, come detto, uno spettro piuttosto ampio di opportunità, all'interno del quale il GRL ha operato delle scelte e fornito delle indicazioni, senza però attribuire ad esse lo stesso valore strategico dei cardini su cui si regge il modello proposto.

Le più significative e rilevanti di queste opportunità sono le seguenti:

– la scelta relativa alla riqualificazione e alla generalizzazione della scuola dell'infanzia che, pur rimanendo, secondo la propria tradizione ed identità pedagogica, non obbligatoria e unitariamente triennale nell'articolazione delle attività educative, entrerebbe a far parte a pieno titolo, grazie al cosiddetto *credito* cui darebbe diritto l'iscrizione ad essa per la sua intera durata e con effettiva frequenza, del complessivo sistema educativo di istruzione e di formazione, predisposto dalla Repubblica, e del percorso di 12 anni valido ai fini della soddisfazione del diritto-dovere di istruzione e/o formazione. Il GRL ha, in proposito, tenuto a precisare due aspetti. Il primo consiste nella possibilità di utilizzare questo credito solo alla fine di questo percorso (e in nessun caso nella scuola primaria, o in quella secondaria di I grado) e in particolare da coloro che, una volta acquisita una qualifica garantita nei suoi standard qualitativi dalla Repubblica al termine di un percorso di istruzione e di formazione di 11 anni, non intendano più rimanere all'interno del sistema di istruzione e/o formazione, fruendo dei suoi livelli successivi, soprattutto di quelli in alternanza. Il secondo è che questo credito *ha comunque un valore intrinseco*, indipendente dalla sua utilizzazione pratica, secondo le modalità e nei limiti che sono stati appena chiariti, in quanto la frequenza della scuola dell'infanzia costituisce di per sé un rilevante guadagno sotto il profilo della formazione e dello sviluppo della persona;

– la scelta di identificare sempre, in ogni gruppo docente di una classe della scuola primaria, un docente coordinatore che, fatto salvo il ruolo insostituibile dell'*équipe* pedagogica nei compiti di insegnamento, assuma una funzione temporalmente prevalente nel primo 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). L'insegnamento fron-

tale del docente coordinatore di una classe scenderà fino a un minimo di 15 ore nel secondo biennio, per cui sarà affiancato da un altro docente, oltre che da quelli che insegneranno anche nei Laboratori, dai maestri di religione cattolica e sostegno. In 5ª 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 5ª 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 1ª alla 5ª classe;

– la proposta di articolare il percorso dei Licei in otto indirizzi: Classico, Linguistico, Scientifico, Tecnologico, Economico, Umanistico, Musicale, Artistico. Ogni istituzione scolastica può prevedere anche la coesistenza di più Licei;

– la proposta di prevedere per l'area della formazione secondaria, le seguenti 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 percor-

- si 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;
- la proposta relativa all'istituzione del «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, Dpr. 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 ciascun 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 impregiudicate 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 dia-cronicamente, 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 3° 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 gio-

vani, 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.

### Opzione border line

Come si può facilmente rilevare, l'ipotesi della riduzione a 4 anni del percorso della scuola secondaria di II grado non rientra né tra i cardini del progetto predisposto dal GRL, né tra le opzioni. Non è un caso o una dimenticanza. Il fatto è che, all'interno del modello proposto del GRL, questa è una soluzione che scaturisce automaticamente dalla combinazione di due delle *Raccomandazioni* avanzate dal Ministro: quella di fissare a 12 anni la durata del percorso di istruzione/formazione obbligatorio per tutti i giovani e quella di riportare da 7 a 8 anni il percorso che precede il ciclo della scuola secondaria superiore e della formazione. Dal momento però che si tratta, com'è del tutto evidente, di una scelta particolarmente delicata, che ha un rilevante significato politico, e non solo nel senso della politica culturale, il GRL pensa di lasciarla alla valutazione e alle decisioni delle istituzioni, del mondo della scuola, della società civile, delle forze politiche e sociali.

In proposito il GRL si limita soltanto ad alcune osservazioni di principio:

– l'eventuale scelta di mantenere a 5 anni la durata dei licei, riducendo a 4 quella dei percorsi della formazione, avrebbe il chiaro sapere, che il GRL ha cercato in tutti i modi di evitare, di una gerarchia qualitativa tra i due sottosistemi. Il rischio sarebbe cioè quello di *certificare*, in modo implicito ma non per questo meno netto, che la formazione costituisce un canale di serie B, rispetto all'eccellenza rappresentata dalla istruzione liceale;

– all'eventuale mantenimento di un percorso secondario di II grado di 5 anni (scelta

da estendere, per le ragioni appena dette, anche alla formazione) si potrebbe arrivare, come si è già avuto modo di rilevare, in due modi: lasciando invariata agli attuali 13 anni la durata dell'itinerario complessivo dell'istruzione/formazione e posticipando al 19° anno di età l'iscrizione all'università o alla formazione superiore, oppure anticipando al 18° anno questo evento e, contestualmente, al 5° anno di età l'ingresso nel mondo della scuola. Entrambe le opzioni si prestano a controindicazioni, puntualmente emerse nei *Gruppi Focus* nella consultazione dei sessanta consigli di classe e di istituto, e nel questionario cui hanno risposto gli enti, le associazioni, i centri di ricerca e le riviste consultati. Anche la riduzione a 4 anni del percorso degli studi liceali ha però scatenato una tempesta di reazioni preoccupate.

Il GRL ha fatto propria l'ipotesi di questa riduzione puntando, ancora una volta, sulla riuscita di una difficile scommessa: quella di una riorganizzazione dell'attività didattica, che ne migliori l'efficacia, attraverso le misure e gli interventi proposti, e, contestualmente, di un innalzamento verso l'alto della scuola primaria e della scuola secondaria di II grado, tale da compensare, attraverso una migliore preparazione in ingresso, gli effetti negativi della contrazione della durata. A pro-

posito di quest'ultima va poi sottolineato che, attualmente, nei cinque anni di liceo, si ha un numero di ore complessivo di lezioni tra le 900 e le 980 annue, comprensive delle attività di sperimentazione, pari quindi a un massimo di 4900 ore nel quinquennio. Nel modello del GRL si avrebbe un numero complessivo di ore pari a 1.125 (825 + 300 annue), che è obbligatorio per le scuole istituite, anche per quanto riguarda l'organico, con un totale dunque di 4.500 ore nei quattro anni. La riduzione sarebbe, di conseguenza, di 400 ore al massimo. Non è poco, ma forse non è neppure così allarmante come sembra emergere da alcuni commenti e valutazioni, soprattutto se si tiene conto del fatto che avremmo comunque, nei 12 anni di obbligo di istruzione e/o formazione, un totale di 13.500 ore di lezione, contro le 12.740 distribuite negli attuali 13 anni.

Il GRL non intende comunque vincolare le sorti della sua proposta di architettura complessiva del sistema dell'istruzione e/o formazione e di riordino dei cicli a questo unico aspetto, certo importante ma non così determinante ai fini della stabilità del modello presentato. È per queste ragioni e in questo spirito che ha deciso di estrapolare dalla lista dei vincoli e delle opzioni questo aspetto, inserendola in questo apposito paragrafo, riservato alle opzioni «border line».

PARTE SECONDA – RACCOMANDAZIONI DEL GRUPPO DI LAVORO

No.	Temi	Raccomandazioni	Grado di consenso: F = forte M = medio D = debole
1	<b>Obbligo formativo fino a 18 anni</b>	<p>Proponiamo che il quadro di riferimento per la costruzione del sistema scolastico sia l'obbligo formativo dai 6 ai 18 anni (o almeno fino all'ottenimento di una qualifica). Questo principio deve avere la precedenza sul concetto di obbligo scolastico e pertanto lo vanifica.</p> <p>L'obbligo formativo si articola in obbligo scolastico dai 6 ai 14 anni con successiva possibilità di scelta, all'interno del sistema interconnesso di educazione pubblica, tra il percorso dell'istruzione secondaria di II grado e il percorso della formazione, senza nessuna canalizzazione, comunque intesa e definita, prima dei 14 anni.</p>	F
2	<b>Scuola dell'infanzia</b>	<p>Proponiamo che la scuola dell'infanzia, pur rimanendo, secondo la propria tradizione ed identità pedagogica, non obbligatoria e unitariamente triennale nell'articolazione delle attività educative, entri a far parte a pieno titolo del complessivo sistema educativo di istruzione e di formazione.</p>	F
2.1	Credito formativo	<p>Suggeriamo di considerare la frequenza del triennio della scuola dell'infanzia come un credito valido ai fini della soddisfazione del diritto-dovere di istruzione e/o formazione. Questo credito può essere utilizzato solo alla fine del percorso di istruzione e/o formazione (e in nessun caso nella scuola primaria, o in quella secondaria di I grado) e in particolare da coloro che, una volta acquisita una qualifica garantita nei suoi standard qualitativi dalla Repubblica al termine di un percorso di istruzione e/o formazione di 11 anni, non intendano più rimanere all'interno del sistema di istruzione e/o formazione, fruendo dei suoi livelli successivi.</p>	D
3	<b>Scuola primaria/ Scuola media</b>	<p>Proponiamo di conservare l'articolazione vigente dell'obbligo scolastico in una scuola primaria, che resta ordinamentalmente quinquennale, e in una scuola secondaria di I grado, che rimane triennale.</p>	F
3.1	Continuità verticale tra scuola elementare e scuola media	<p>Raccomandiamo fortemente di collegare in un percorso, continuo e progressivo, la scuola elementare e la scuola media. L'articolazione didattica e programmatica tra questi due ordini di scuola si consegue con l'organizzazione di un biennio di transizione che comprende l'ultimo anno della scuola elementare ed il primo della scuola media, biennio che deve permettere di saldare tra loro la quinta elementare e la prima media.</p> <p>In questa prospettiva, raccomandiamo lo sviluppo ulteriore del modello degli istituti comprensivi.</p>	F
3.2	Valorizzazione della scuola media	<p>Raccomandiamo fermamente di prestare un'attenzione prioritaria alla riqualificazione della scuola media. La scuola media è l'anello più sensibile dell'impianto scolastico attuale. La sua funzione di introduzione allo studio secondario</p>	F

No.	Temi	Raccomandazioni	Grado di consenso: F = forte M = medio D = debole
3.3	Organizzazione in cicli biennali	<p>nonché di raccordo con i percorsi di istruzione di II grado e/o di formazione ne fa un elemento critico del sistema scolastico.</p> <p>In particolare invitiamo a fare della scuola media una scuola d'orientamento: l'ultimo biennio della scuola secondaria di I grado, rigorosamente uguale per tutti, deve avere un forte carattere orientativo, in modo da consentire scelte consapevoli del percorso successivo. A questo scopo proponiamo la generalizzazione del portfolio come strumento privilegiato di orientamento.</p> <p>Invitiamo fermamente a considerare la funzione d'orientamento verso gli istituti dell'istruzione e della formazione secondarie come una precisa assunzione di responsabilità da parte della scuola e come uno dei compiti principali della scuola media.</p> <p>Raccomandiamo che ogni scuola secondaria di primo grado si organizzi per monitorare, negli anni successivi, la carriera dei suoi allievi, seguendola diacronicamente, in collaborazione con le scuole successive per verificare se e fino a che punto il consiglio orientativo espresso sia stato pertinente.</p>	F
3.4	Ritmi d'apprendimento e recupero dei debiti formativi	<p>Proponiamo un'organizzazione della didattica e dei programmi d'insegnamento in cicli biennali, sia per favorire una maggiore flessibilità, con effettive possibilità di riarticolazioni interne, sia per favorire il rispetto dei ritmi d'apprendimento e il recupero delle insufficienze. Il terzo ciclo biennale comprende la 5ª elementare e la 1ª media e deve essere concepito come un tutto integrato, gestito in comune dai docenti delle due classi.</p>	F
3.5	Team pedagogico	<p>Per rispettare i ritmi d'apprendimento, favorire i recuperi dei debiti e qualificare il lavoro del <i>team</i> pedagogico proponiamo che la presenza di più debiti formativi tra il primo e il secondo anno di ogni biennio non precluda il passaggio da un anno all'altro.</p> <p>I debiti registrati l'anno precedente devono essere colmati durante il secondo anno del biennio medesimo, per ottenere il passaggio al successivo, con la tolleranza per uno. Nel caso in cui i debiti siano emersi nel corso del secondo anno del biennio, lo studente ha l'obbligo di ricuperarli (sempre con la tolleranza per uno) l'anno successivo.</p> <p>Invitiamo a identificare sempre, in ogni gruppo docente di una classe della scuola primaria, un docente coordinatore che, fatto salvo il ruolo insostituibile del <i>team</i> pedagogico nei compiti di insegnamento, assuma una funzione temporalmente prevalente nel primo biennio (21 ore di insegnamento frontale in una classe e 3 delle sue ore di servizio dedicate al coordinamento del team della classe stessa).</p>	F



No.	Temi	Raccomandazioni	Grado di consenso: F = forte M = medio D = debole
4	<b>Licei</b>	<p>Proponiamo che l'insegnamento frontale del docente coordinatore di una classe scenda fino ad un minimo di 15 ore nel secondo biennio, per cui sarà affiancato da un altro docente.</p> <p>Proponiamo che in 5ª il docente coordinatore divida le 25 ore settimanali obbligatorie d'insegnamento frontale con altri due colleghi (Lingua, Matematica e scienze, Storia-geografia e studi sociali). Il coordinatore nelle quinte classi inoltre avrà la responsabilità di assicurare i collegamenti con i docenti della prima media, di pianificare e organizzare con loro i programmi d'insegnamento, l'orientamento e la valutazione degli studenti.</p> <p>Raccomandiamo che l'accesso agli studi liceali sia proposto dai consigli di classe dell'ultimo anno della scuola media sulla base dei risultati conseguiti dagli studenti, tenendo conto dei consigli d'orientamento e del contenuto del portfolio. La decisione dei consigli di classe va trasmessa alle direzioni dei licei rispettivi.</p> <p>Studenti e famiglie possono opporsi alle decisioni dei consigli di classe. L'opposizione va registrata nel portfolio e discussa con le famiglie. In ogni modo, il passaggio agli studi liceali è condizionato dal ricupero dei debiti formativi nel primo anno di liceo.</p>	
4.1	Tipi di licei	Suggeriamo di articolare il percorso dei Licei in otto indirizzi: Classico, Scientifico, Linguistico, Economico, Umanistico, Musicale, Artistico, Tecnologico.	M/F
4.2	Durata dei licei	Proponiamo che la durata dei licei sia quadriennale. Questa proposta si giustifica solo se l'impianto complessivo del sistema scolastico diventa coerente sin dall'inizio della scuola elementare, se l'organizzazione in cicli biennali è applicata in modo rigoroso, se i docenti coordinatori fanno il loro mestiere coscientemente, se i ritmi d'apprendimento sono rispettati ed i debiti formativi sono sistematicamente recuperati. Questi interventi sono tali da potere ragionevolmente contare su un innalzamento verso l'alto delle prestazioni e della qualità del servizio scolastico e quindi compensano, attraverso una migliore preparazione in ingresso, gli effetti negativi della contrazione della durata.	D/M
4.4	Organizzazione in bienni	Proponiamo che l'organizzazione pedagogica degli studi liceali quadriennali sia suddivisa in due bienni gestiti, per quel che riguarda i ritmi d'apprendimento, i recuperi dei debiti formativi, il passaggio da una classe all'altra, con gli adattamenti del caso, in modo analogo ai bienni della scuola di base.	M/F
4.5	Transizione verso il settore terziario universitario e non universitario	Raccomandiamo che i due anni terminali degli studi liceali siano concepiti con la preoccupazione dominante di orientare gli studenti verso gli studi superiori. Gli studi liceali non devono concludersi solo con un diploma, bensì anche con un consiglio d'orientamento attendibile,	M

No.	Temi	Raccomandazioni	Grado di consenso: F = forte M = medio D = debole
4.6	Accesso agli studi universitari o alla formazione superiore	<p>discusso e vagliato con ogni studente, che sia percepito come la migliore corrispondenza possibile tra attese e capacità personali e vincoli di realtà.</p> <p>Raccomandiamo la piena attuazione dell'articolo 6, c. 1, del D.M. 509/99 che obbliga l'università a verificare se chi chiede l'immatricolazione possiede davvero la preparazione iniziale necessaria per frequentare il corso di laurea prescelto in maniera proficua.</p> <p>Proponiamo che questa norma sia applicata anche per l'accesso agli istituti di formazione superiore che debbono verificare l'effettivo possesso, da parte di chi desidera l'accesso, delle conoscenze e delle abilità stabilite.</p> <p>Proponiamo l'attivazione di un servizio di attività formative propedeutiche, svolte in collaborazione dagli istituti secondari e da quelli terziari, che provvedano a riallineare la preparazione dello studente ai livelli qualitativi richiesti per l'accesso. Queste attività dovranno essere svolte da docenti delle scuole secondarie di II grado appositamente selezionati dai diversi corsi di laurea o di formazione superiore.</p> <p>Questi moduli avranno durata variabile, da un mese a un intero anno e sono aggiuntivi alle normali attività previste nel piano di studi universitario o di formazione superiore.</p>	M/F  D/M
5	<b>Istruzione tecnica e professionale</b>	<p>Raccomandiamo vivamente la preservazione e il potenziamento dell'istruzione tecnica e professionale che in molti casi ha raggiunto vette di eccellenza considerevoli.</p> <p>Invitiamo le autorità scolastiche a riconoscere il valore di queste formazioni ed a consentire gli investimenti necessari per qualificarle ulteriormente.</p>	F
5.1	Aree di formazione	<p>Raccomandiamo di prevedere la costituzione di istituti di formazione secondaria nelle seguenti dieci aree:</p> <p>Area agricola/ambientale; Area tessile/sistema moda; Area grafica/multimediale; Area chimica e biologica; Area meccanica; Area elettrica-elettronica-informatica; Area edile e del territorio; Area turistico-alberghiera; Area aziendale-amministrativa; Area sociale/sanitaria.</p> <p>All'interno di ogni area devono essere possibili percorsi gradualmente e flessibili per rispondere nel modo migliore ai bisogni del territorio, agli stili e ai ritmi d'apprendimento, alle attese del mondo produttivo</p>	F
5.2	Tipologie dei percorsi	<p>Raccomandiamo di prevedere per l'area della formazione secondaria le seguenti tipologie di percorso formativo:</p>	F

No.	Temi	Raccomandazioni	Grado di consenso: F = forte M = medio D = debole
5.3	Integrazione dei sistemi d'istruzione e di formazione	<p><i>Percorsi triennali mirati</i> (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.</p> <p><i>Percorsi triennali polivalenti</i> (3 anni) che portano al conseguimento di una qualifica professionale a banda più larga che permette di accedere a tutti i percorsi di specializzazione previsti nel settore o al quarto anno di diploma tecnico frequentando un modulo integrativo.</p> <p><i>Percorsi annuali di specializzazione</i> (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.</p> <p><i>Percorsi quadriennali di tecnico polivalente</i> (2 anni + 2) che portano al conseguimento del diploma.</p> <p>Raccomandiamo la massima articolazione tra il sistema d'istruzione e quello della formazione mediante la costituzione di passerelle che permettano ad ogni momento del percorso d'istruzione e/o formazione di cambiare d'orientamento e d'indirizzo. In ogni caso nessun percorso deve costituire un vicolo cieco, in quanto ogni percorso, anche quello più specificamente rivolto al mondo del lavoro, prevede passerelle in orizzontale o in verticale, sostenute se necessario da moduli integrativi.</p> <p>Il sistema d'istruzione e/o formazione deve essere in grado di offrire la possibilità di completare la preparazione seguita per facilitare la transizione da un indirizzo all'altro di studio o formazione.</p> <p>La realizzazione di passerelle tra i vari tipi di istruzione e/o formazione implica il computo dei crediti formativi accumulati dagli studenti nei percorsi curriculari da loro seguiti previa verifica delle competenze acquisite.</p>	
5.4	Accesso agli studi universitari o alla formazione superiore	Valgono per i diplomati degli istituti tecnici e professionali gli stessi principi proposti per i diplomati dei licei (raccomandazione 4.7).	F
<b>6</b>	<b>Formazione professionale</b>		
6.1	Formazione in alternanza	Raccomandiamo vivamente la creazione di un sistema di formazione in alternanza in aggiunta o in sostituzione dell'attuale apprendistato sul posto di lavoro. Le modalità di alternanza tra scuola e lavoro possono variare e debbono essere diversificate a seconda delle professioni.	D

No.	Temi	Raccomandazioni	Grado di consenso: F = forte M = medio D = debole
6.2	Transizione verso altri tipi di formazione secondaria superiore e verso il settore terziario universitario e non universitario	<p>Proponiamo che la formazione in alternanza inizi dopo avere frequentato il primo anno di corsi di qualifica e di diploma secondari o di formazione professionale.</p> <p>La formazione in alternanza deve offrire una combinazione adeguata di apprendimento sul posto di lavoro con un tutore aziendale e di apprendimento teorico e di cultura generale in sede scolastica.</p> <p>La durata della formazione in alternanza varia a seconda delle professioni e si estende tra i due ed i tre anni.</p> <p>La formazione in alternanza porta a tre livelli di qualificazione: la qualifica, il diploma e il diploma tecnico post-secondario rilasciato dalla formazione superiore.</p> <p>Proponiamo di riconoscere alla formazione in alternanza un valore equivalente alle altre modalità di formazione. A questo scopo, la formazione in alternanza deve permettere a chi la effettua di accedere, nei tempi e nelle modalità adeguate, con moduli di sostegno appositi, a tutti gli altri tipi di formazione secondaria, di presentarsi alle prove di diploma, nonché di accedere ai moduli di preparazione alle prove d'ammissione agli istituti di formazione superiore.</p>	F
7	<b>Formazione superiore</b>		
7.1	Istituti di formazione superiore	<p>Raccomandiamo fermamente l'istituzione di un sistema di formazione superiore accanto al sistema universitario costituito da una serie di istituti di specializzazione professionale ad alto livello, paragonabili a scuole universitarie professionali.</p> <p>Proponiamo che l'accesso agli istituti di formazione superiore sia autorizzato previa verifica dell'effettivo possesso, da parte di chi desidera l'accesso, delle conoscenze e delle abilità stabilite per seguire i corsi di specializzazione.</p> <p>Gli istituti di formazione superiore possono comprendere un'ampia gamma di specializzazioni differenziate per durata e terminalità (da 1 a 6 semestri a tempo pieno da 1 a 8/9 se posti in alternanza scuola/lavoro).</p>	F
8	<b>Curricoli</b>		
8.1	Modulo di organizzazione dei piani di studio del sistema d'istruzione	<p>Raccomandiamo che i piani di studio del sistema d'istruzione – fatta eccezione per la scuola dell'infanzia – siano strutturati in due parti articolate tra loro: una prima parte nella quale si specifica il profilo educativo, culturale e professionale terminale degli allievi, tenendo conto degli obiettivi generali del processo educativo fissati nell'articolo 8, c. 1 del Dpr. 275/99; una seconda parte nella quale si esplicitano gli obiettivi specifici d'apprendimento obbligatori su tutto il territorio nazionale per ogni ciclo biennale o quadriennale.</p>	F

No.	Temi	Raccomandazioni	Grado di consenso: F = forte M = medio D = debole
8.2	Modulo di organizzazione del sistema di formazione	<p>Raccomandiamo che i piani di studio del sistema di formazione siano costruiti in modo analogo ai piani di studio del sistema d'istruzione specificando il profilo educativo, culturale e professionale finale degli allievi che devono essere concertati con le parti sociali a livello locale, regionale e nazionale, e il mondo del lavoro.</p> <p>Tali profili devono assicurare una valenza nazionale dei programmi di formazione all'interno del sistema scolastico e nel sistema di formazione regionale (punto <i>m</i> art. 117 della Costituzione).</p> <p>Ogni piano di studio comporta inoltre obiettivi specifici d'apprendimento la cui funzione è quella di garantire la qualità dei programmi di formazione.</p> <p>La parte nazionale e quella delegata alla progettualità locale nella formulazione di questi obiettivi sarà determinata in funzione della normativa in via di definizione.</p> <p>Nondimeno, nel contesto del decentramento alle Regioni raccomandiamo che si istituisca un chiaro sistema nazionale di qualifiche.</p> <p>Gli obiettivi specifici d'apprendimento vanno fissati per ogni biennio del percorso formativo con lo scopo di facilitare gli scambi e i trasferimenti tra il sistema d'istruzione e quello della formazione.</p>	F
8.3	Dotazione oraria	<p>Proponiamo che l'articolazione delle ore annuali di lezioni sia ripartita in due sottosistemi: uno obbligatorio di 25 ore settimanali (pari a 825 ore all'anno) e il secondo facoltativo di 10 ore settimanali al massimo (pari a 300 ore all'anno).</p> <p>Le 25 ore settimanali obbligatorie sono riservate alle discipline che caratterizzano i diversi piani di studio, ai contenuti da insegnare e da apprendere.</p> <p>Esse sono suddivise in 20 ore settimanali a quota nazionale (pari a 660 ore all'anno) e 5 ore settimanali (pari a 125 ore all'anno) a quota locale. Proponiamo che questa quota sia pensata non tanto come aggiuntiva, bensì come intensiva rispetto alle precedenti.</p> <p>Le 10 ore settimanali del percorso facoltativo sono ore laboratoriali. Le scuole sono tenute a istituire e organizzare in rete o da sole Laboratori per ampliare l'offerta formativa, per sviluppare le competenze e personalizzare gli apprendimenti. La frequenza di questi spazi didattici che sono i Laboratori è facoltativa per gli studenti e le famiglie che possono decidere se usufruire o meno di queste opportunità.</p> <p>Il ventaglio di laboratori è variabile secondo gli ordini d'insegnamento e i tipi di scuola ed è prestabilito nei programmi.</p> <p>Anche le attività laboratoriali devono essere proposte in base a curricula precisi che fissino obiettivi d'apprendimento chia-</p>	F

No.	Temi	Raccomandazioni	Grado di consenso: F = forte M = medio D = debole
9	<b>Valutazione</b>	<p>ramente identificabili che funzionino come vincoli inaggraviabili per tutti gli allievi.</p> <p>I programmi dei laboratori possono essere o biennali o quadriennali.</p>	
9.1	Valutazione degli apprendimenti	<p>Raccomandiamo la creazione di un sistema di <i>testing</i> per valutare gli apprendimenti e le competenze degli alunni in determinati momenti del corso di studio in determinate classi. Sugeriamo una valutazione nazionale degli alunni all'inizio di ogni biennio, ovvero alla inizio della 1<sup>a</sup> elementare, della 3<sup>a</sup>, della 5<sup>a</sup>, della 2<sup>a</sup> media, della 1<sup>a</sup> e della 3<sup>a</sup> secondaria.</p>	M
	Estensione della valutazione	<p>Dal punto di vista della valutazione del sistema scolastico, queste valutazioni potrebbero prendere in esame un campione probabilistico di allievi. L'indagine campionaria indica quali risultati ottengono gli studenti in generale, a seconda delle Regioni e della classe sociale di appartenenza, con riferimento a standard fissati nazionalmente per le discipline scolastiche prese in considerazione. Questi dati presentano un interesse politico, ma non possono essere sfruttati né dalle scuole, né dai docenti, né dalle famiglie perché indicano solo i risultati che si conseguono in media per regione, per provincia, per discipline scolastiche.</p> <p>Raccomandiamo l'attuazione di un sistema di valutazione per l'intera coorte delle classi prese in considerazione per potere fornire ad ogni scuola i propri risultati nonché per effettuare confronti con i punteggi di altre scuole della stessa regione. Per effettuare un confronto equo, proponiamo a questo riguardo che i punteggi siano normalizzati in rapporto alla situazione socio-economica degli studenti delle classi valutate.</p> <p>Raccomandiamo che i risultati della valutazione siano messi a disposizione dei docenti e dei genitori sotto forma di medie delle scuole. È essenziale che i dati ponderati siano resi pubblici.</p>	
9.2	Valutazione della condotta	<p>Proponiamo di ripristinare il voto in condotta ma di modificarne completamente il senso e le modalità.</p> <p>La valutazione della condotta mira ad attestare il raggiungimento del livello di maturità sociale e di responsabilità consoni all'età. Sugeriamo che questo apprezzamento si avvalga di schede apposite configurate in funzione dell'età degli alunni e degli studenti.</p>	F
9.3	Portfolio	<p>Proponiamo l'adozione sistematica durante tutto il percorso scolastico del portfolio delle competenze che comprende una scheda di valutazione ed una d'orientamento. Il portfolio che raccoglie la produzione significativa del bambino, dell'alunno e dello studente è costruito con la loro partecipazione diretta e diventa in questo modo uno strumento di autovalutazione.</p>	M

No.	Temi	Raccomandazioni	Grado di consenso: F = forte M = medio D = debole
10	<b>Formazione iniziale dei docenti</b>	Raccomandiamo che per rendere efficace l'uso del portfolio si organizzino in priorità corsi di aggiornamento per tutti i docenti su questa tecnica di valutazione.	
10.1	Formazione di base unica	<p>Raccomandiamo una formazione di identica durata per tutti gli insegnanti (dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria) per garantire pari dignità della professione docente.</p> <p>L'identica durata dovrà essere tuttavia articolata in modo differenziato (e cioè con una distribuzione variabile dei crediti secondo il tipo di abilitazione cui dà accesso) intorno a tre nuclei principali: contenuti disciplinari, competenze nelle scienze dell'educazione, abilità e tirocinio professionali.</p> <p>Nel profilo professionale terminale della preparazione di tutti i docenti va incluso il trattamento dei soggetti portatori di handicap e di altre forme di diversità con un numero di crediti adeguati secondo il tipo di abilitazione.</p>	F
10.2	Laurea specialistica e lauree specialistiche per l'insegnamento	Raccomandiamo che la formazione iniziale dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado si sviluppi, come tutte le lauree specialistiche, su un arco di 300 crediti universitari (CFU) e che, alla fine di questi percorsi, si acquisisca una laurea specialistica abilitante all'insegnamento in una specifica scuola e, se di grado secondario, in una specifica classe di concorso. Potrebbe essere una nuova classe che si aggiunge alle attuali 104 classi di lauree specialistiche.	F
10.3	Abilitazione	Raccomandiamo la creazione di un rapporto attivo tra titolo abilitante e inserimento in ruolo con obbligo di restare per altri 60/90 CFU in formazione nei primi anni di servizio (con pari responsabilità nel giudizio finale di conferma in ruolo tra università e sistema scolastico).	F

## PARTE TERZA – LA FORMAZIONE INIZIALE DEI DOCENTI

Per quanto riguarda la formazione iniziale dei docenti, il GRL ha trovato unanime consenso sui punti seguenti, che vengono segnalati al Ministro come principi generali sui quali incardinare un sistema della formazione a regime:

- formazione di identica durata per tutti gli insegnanti (dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria) per garantire la pari dignità della professione docente;

- l'identica durata dovrà essere tuttavia articolata in modo differenziato (e cioè con una distribuzione variabile dei crediti, secondo il tipo di abilitazione cui la formazione stessa dà accesso) intorno a tre nuclei principali: contenuti disciplinari, competenze nelle scienze dell'educazione, abilità e tirocinio professionali;

- scelta preferenziale per il livello della laurea specialistica (300 CFU), a condizione che sia abilitante;

- necessità di costituire un'apposita classe specialistica per la formazione iniziale dei docenti di ogni ordine e grado, che si sviluppi su un arco di 300 crediti universitari (CFU) e alla fine della quale si acquisisca una laurea specialistica abilitante 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 classi di lauree specialistiche;

- creazione di un rapporto attivo tra titolo abilitante e inserimento in ruolo con obbligo di restare per altri 60/90 CFU in formazione nei primi anni di servizio (con pari responsabilità nel giudizio finale di conferma in ruolo tra Università e sistema dell'istruzione e/o formazione);

- inclusione nel profilo professionale terminale anche della preparazione di tutti i docenti per il trattamento dei soggetti portatori di handicap e di altre forme di diversità;

Resta invece aperto il problema del «dove» attivare le lauree specialistiche, problema rispetto al quale il GDL non ha espresso una propria opinione, limitandosi a presentare le seguenti tre soluzioni possibili, che ovviamente non prevedono più la presenza della SSIS, in quanto l'ipotesi di lavoro proposta esclude il livello della specializzazione post lauream triennale:

- nelle facoltà affiancate da un servizio per la formazione dei docenti per le attività di tirocinio, gestione e certificazione dei crediti in servizio;

- in un'apposita struttura d'ateneo creata mediante il concorso delle facoltà;

- lasciando piena libertà alle università di adottare le soluzioni preferite, vincolandole unicamente al rispetto dei profili, dei crediti e delle tabelle della laurea (o lauree) specialistica/che.

*Roma, 14 dicembre 2001*



LEGGE COSTITUZIONALE  
*del* 18 OTTOBRE 2001, *n.* 3  
MODIFICHE *al* TITOLO V  
DELLA PARTE SECONDA  
*della* COSTITUZIONE

(G.U. Serie Generale n. 248 del 24 ottobre 2001)

ART. 1

1. L'articolo 114 della Costituzione è sostituito dal seguente:

«Art. 114. – La Repubblica è costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni e dallo Stato.

I Comuni, le Province, le Città metropolitane e le Regioni sono enti autonomi con propri statuti, poteri e funzioni secondo i principi fissati dalla Costituzione.

Roma è la capitale della Repubblica. La legge dello Stato disciplina il suo ordinamento».

ART. 2

1. L'articolo 116 della Costituzione è sostituito dal seguente:

«Art. 116. – Il Friuli Venezia Giulia, la Sardegna, la Sicilia, il Trentino-Alto Adige/Südtirol e la Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste dispongono di forme e condizioni particolari di autonomia, secondo i rispettivi statuti speciali adottati con legge costituzionale.

La Regione Trentino-Alto Adige/Südtirol è costituita dalle Province autonome di Trento e di Bolzano.

Ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia, concernenti le materie di cui al terzo comma dell'articolo 117 e le materie indicate dal secondo comma del medesimo articolo alle lettere *l)*, limitatamente all'organizzazione della giustizia di pace, *n)* e *o)*, possono essere attribuite ad altre Regioni, con legge dello Stato, su iniziativa della Regione interessata, sentiti gli Enti locali, nel rispetto dei principi di cui all'articolo 119. La legge è approvata dalle Camere a maggioranza assoluta dei componenti, sulla base di intesa fra lo Stato e la Regione interessata».

ART. 3

1. L'articolo 117 della Costituzione è sostituito dal seguente:

«Art. 117. – La potestà legislativa è esercitata dallo Stato e dalle Regioni nel rispetto della Costituzione, nonché dei vincoli derivanti dall'ordinamento comunitario e dagli obblighi internazionali.

Lo Stato ha legislazione esclusiva nelle seguenti materie:

a) politica estera e rapporti internazionali dello Stato; rapporti dello Stato con l'Unione Europea; diritto di asilo e condizione giuridica dei cittadini di Stati non appartenenti all'Unione Europea;

b) immigrazione;

c) rapporti tra la Repubblica e le confessioni religiose;

d) difesa e Forze armate; sicurezza dello Stato; armi, munizioni ed esplosivi;

e) moneta, tutela del risparmio e mercati finanziari; tutela della concorrenza; sistema valutario; sistema tributario e contabile dello Stato; perequazione delle risorse finanziarie;

f) organi dello Stato e relative leggi elettorali; referendum statali; elezione del Parlamento europeo;

g) ordinamento e organizzazione amministrativa dello Stato e degli enti pubblici nazionali;

h) ordine pubblico e sicurezza, ad esclusione della polizia amministrativa locale;

i) cittadinanza, stato civile e anagrafi;

l) giurisdizione e norme processuali; ordinamento civile e penale; giustizia amministrativa;

m) determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale;

n) norme generali sull'istruzione;

o) previdenza sociale;

p) legislazione elettorale, organi di governo e funzioni fondamentali di Comuni, Province e Città metropolitane;

q) dogane, protezione dei confini nazionali e profilassi internazionale;

r) pesi, misure e determinazione del tempo; coordinamento informativo statistico e informatico dei dati dell'amministrazione statale, regionale e locale; opere dell'ingegno;

s) tutela dell'ambiente, dell'ecosistema e dei beni culturali.

Sono materie di legislazione concorrente quelle relative a: rapporti internazionali e con l'Unione Europea delle Regioni; commercio con l'estero; tutela e sicurezza del lavoro; istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e della formazione professionale; professioni; ricerca scientifica e tecnologica e sostegno all'innovazione per i settori produttivi; tutela della salute; alimentazione; ordinamento sportivo; protezione civile; governo del territorio; porti e aeroporti civili; grandi reti di trasporto e di navigazione; ordinamento della comunicazione; produzione, trasporto e distribuzione nazionale dell'energia; previdenza complementare e integrativa; armonizzazione dei bilanci pubblici e coordinamento della finanza pubblica e del sistema tributario; valorizzazione dei beni culturali e ambientali e promozione e organizzazione di attività culturali; casse di risparmio, casse rurali, aziende di credito a carattere regionale; enti di credito fondiario e agrario a carattere regionale. Nelle materie di legislazione concorrente spetta alle Regioni la potestà legislativa, salvo che per la determinazione dei principi fondamentali, riservata alla legislazione dello Stato.

Spetta alle Regioni la potestà legislativa in riferimento ad ogni materia non espressamente riservata alla legislazione dello Stato.

Le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano, nelle materie di loro competenza, partecipano alle decisioni dirette alla formazione degli atti normativi comunitari e provvedono all'attuazione e all'esecuzione degli accordi internazionali e degli atti dell'Unione Europea, nel rispetto delle norme di procedura stabilite da legge dello Stato, che disciplina le modalità di esercizio del potere sostitutivo in caso di inadempienza.

La potestà regolamentare spetta allo Stato nelle materie di legislazione esclusiva, salva delega alle Regioni. La potestà regolamentare spetta alle Regioni in ogni altra ma-

teria. I Comuni, le Province e le Città metropolitane hanno potestà regolamentare in ordine alla disciplina dell'organizzazione e dello svolgimento delle funzioni loro attribuite.

Le leggi regionali rimuovono ogni ostacolo che impedisce la piena parità degli uomini e delle donne nella vita sociale, culturale ed economica e promuovono la parità di accesso tra donne e uomini alle cariche elettive.

La legge regionale ratifica le intese della Regione con altre Regioni per il migliore esercizio delle proprie funzioni, anche con individuazione di organi comuni.

Nelle materie di sua competenza la Regione può concludere accordi con Stati e intese con enti territoriali interni ad altro Stato, nei casi e con le forme disciplinati da leggi dello Stato».

#### ART. 4

1. L'articolo 118 della Costituzione è sostituito dal seguente:

«Art. 118. Le funzioni amministrative sono attribuite ai Comuni salvo che, per assicurarne l'esercizio unitario, siano conferite a Province, Città metropolitane, Regioni e Stato, sulla base dei principi di sussidiarietà, differenziazione ed adeguatezza.

I Comuni, le Province e le Città metropolitane sono titolari di funzioni amministrative proprie e di quelle conferite con legge statale o regionale, secondo le rispettive competenze.

La legge statale disciplina forme di coordinamento fra Stato e Regioni nelle materie di cui alle lettere b) e h) del secondo comma dell'articolo 117, e disciplina inoltre forme di intesa e coordinamento nella materia della tutela dei beni culturali.

Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo

svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà».

#### ART. 5

1. L'articolo 119 della Costituzione è sostituito dal seguente:

«Art. 119. – I Comuni, le Province, le Città metropolitane e le Regioni hanno autonomia finanziaria di entrata e di spesa.

I Comuni, le Province, le Città metropolitane e le Regioni hanno risorse autonome. Stabiliscono e applicano tributi ed entrate propri, in armonia con la Costituzione e secondo i principi di coordinamento della finanza pubblica e del sistema tributario. Dispongono di compartecipazioni al gettito di tributi erariali riferibile al loro territorio.

La legge dello Stato istituisce un fondo perequativo, senza vincoli di destinazione, per i territori con minore capacità fiscale per abitante.

Le risorse derivanti dalle fonti di cui ai commi precedenti consentono ai Comuni, alle Province, alle Città metropolitane e alle Regioni di finanziare integralmente le funzioni pubbliche loro attribuite.

Per promuovere lo sviluppo economico, la coesione e la solidarietà sociale, per rimuovere gli squilibri economici e sociali, per favorire l'effettivo esercizio dei diritti della persona, o per provvedere a scopi diversi dal normale esercizio delle loro funzioni, lo Stato destina risorse aggiuntive ed effettua interventi speciali in favore di determinati Comuni, Province, Città metropolitane e Regioni.

I Comuni, le Province, le Città metropolitane e le Regioni hanno un proprio patrimonio, attribuito secondo i principi generali determinati dalla legge dello Stato. Possono ricorrere all'indebitamento solo per finanziare spese di investimento.

È esclusa ogni garanzia dello Stato sui prestiti dagli stessi contratti».

## ART. 6

1. L'articolo 120 della Costituzione è sostituito dal seguente:

«Art. 120. – La Regione non può istituire dazi di importazione o esportazione o transito tra le Regioni, né adottare provvedimenti che ostacolino in qualsiasi modo la libera circolazione delle persone e delle cose tra le Regioni, né limitare l'esercizio del diritto al lavoro in qualunque parte del territorio nazionale.

Il Governo può sostituirsi a organi delle Regioni, delle Città metropolitane, delle Province e dei Comuni nel caso di mancato rispetto di norme e trattati internazionali o della normativa comunitaria oppure di pericolo grave per l'incolumità e la sicurezza pubblica, ovvero quando lo richiedono la tutela dell'unità giuridica o dell'unità economica e in particolare la tutela dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali, prescindendo dai confini territoriali dei governi locali. La legge definisce le procedure atte a garantire che i poteri sostitutivi siano esercitati nel rispetto del principio di sussidiarietà e del principio di leale collaborazione».

## ART. 7

1. All'articolo 123 della Costituzione è aggiunto, in fine, il seguente comma:

«In ogni Regione, lo statuto disciplina il Consiglio delle autonomie locali, quale organo di consultazione fra la Regione e gli Enti locali».

## ART. 8

1. L'articolo 127 della Costituzione è sostituito dal seguente:

«Art. 127. – Il Governo, quando ritenga che una legge regionale ecceda la competen-

za della Regione, può promuovere la questione di legittimità costituzionale dinanzi alla Corte costituzionale entro sessanta giorni dalla sua pubblicazione.

La Regione, quando ritenga che una legge o un atto avente valore di legge dello Stato o di un'altra Regione leda la sua sfera di competenza, può promuovere la questione di legittimità costituzionale dinanzi alla Corte costituzionale entro sessanta giorni dalla pubblicazione della legge o dell'atto avente valore di legge».

## ART. 9

1. Al secondo comma dell'articolo 132 della Costituzione, dopo le parole:

«Si può, con» sono inserite le seguenti: «l'approvazione della maggioranza delle popolazioni della Provincia o delle Province interessate e del Comune o dei Comuni interessati espressa mediante».

2. L'articolo 115, l'articolo 124, il primo comma dell'articolo 125, l'articolo 128, l'articolo 129 e l'articolo 130 della Costituzione sono abrogati.

## ART. 10

1. Sino all'adeguamento dei rispettivi statuti, le disposizioni della presente legge costituzionale si applicano anche alle Regioni a statuto speciale ed alle Province autonome di Trento e di Bolzano per le parti in cui prevedono forme di autonomia più ampie rispetto a quelle già attribuite.

## ART. 11

1. Sino alla revisione delle norme del Titolo I della Parte II della Costituzione, i regolamenti della Camera dei deputati e del Senato della Repubblica possono prevedere la par-

tecipazione di rappresentanti delle Regioni, delle Province autonome e degli Enti locali alla Commissione parlamentare per le questioni regionali.

2. Quando un progetto di legge riguardante le materie di cui al terzo comma dell'articolo 117 e all'articolo 119 della Costituzione contenga disposizioni sulle quali la Commissione parlamentare per le questioni

regionali, integrata ai sensi del comma 1, abbia espresso parere contrario o parere favorevole condizionato all'introduzione di modificazioni specificamente formulate, e la Commissione che ha svolto l'esame in sede referente non vi si sia adeguata, sulle corrispondenti parti del progetto di legge l'Assemblea delibera a maggioranza assoluta dei suoi componenti.

SENATO *della* REPUBBLICA XIV LEGISLATURA  
DISEGNO *di* LEGGE n. 1306

DISEGNO *di* LEGGE-DELEGA  
*al* GOVERNO  
*per la* DEFINIZIONE *delle* NORME  
GENERALI *sull'*ISTRUZIONE  
*e dei* LIVELLI ESSENZIALI  
*delle* PRESTAZIONI *in* MATERIA  
*di* ISTRUZIONE *e* FORMAZIONE  
PROFESSIONALE

*presentato dal Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca MORATTI  
di concerto col Ministro per gli Affari regionali LA LOGGIA,  
col Ministro dell'Economia e delle Finanze TREMONTI, col Ministro  
per la Funzione pubblica FRATTINI, col Ministro per l'Innovazione  
e le Tecnologie STANCA, col Ministro del Lavoro e delle Politiche sociali MARONI  
e col Ministro delle Attività produttive MARZANO*

COMUNICATO ALLA PRESIDENZA IL 3 APRILE 2002

Onorevoli Senatori. – Fin dal suo insediamento, il Governo ha ereditato la riforma delineata con la legge 10 febbraio 2000, n. 30, che prevede un complesso procedimento applicativo, al quale non era stata data attuazione. La difficoltà applicativa della legge, e

la necessità di individuare soluzioni adeguate, hanno reso necessario un approfondimento, al quale è stato posto mano immediatamente.

Il Governo è ovviamente consapevole della necessità di riformare il nostro sistema edu-

cativo ed anzi proprio a questo fine si è impegnato nel programma sul quale ha ottenuto il consenso degli elettori.

L'esigenza di una riconsiderazione complessiva del sistema educativo si è posta, inoltre, in termini nuovi a seguito dell'entrata in vigore della legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, che ha ridefinito, attraverso la modifica del Titolo V della Costituzione, l'assetto delle competenze dello Stato e delle Regioni. In base alla nuova normativa costituzionale, allo Stato è ora attribuita potestà legislativa esclusiva in materia di «norme generali sull'istruzione» e di «determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale». Alle Regioni è attribuita potestà legislativa esclusiva nella materia dell'istruzione e della formazione professionale.

In questo nuovo scenario l'istruzione professionale, che attualmente è impartita in istituti statali, e che interessa più del 25% dell'attuale popolazione scolastica delle scuole secondarie superiori, dovrà essere trasferita integralmente alle Regioni. Affinché questo avvenga conservando i livelli dei diritti attualmente garantiti agli alunni degli istituti professionali di Stato, occorre che la legge statale si faccia carico di prevedere la determinazione dei criteri essenziali idonei alla fruizione di quei diritti, in modo che venga assicurato ai predetti alunni, e a quelli dei futuri istituti regionali, il passaggio da un istituto all'altro in tutto il territorio nazionale, e l'accesso all'esame di Stato a compimento del corso di studi secondario, esame di Stato il cui superamento è titolo necessario (ai sensi dell'articolo 33 della Costituzione) per poter accedere alle università. Questa esigenza – che rappresenta una precondizione per il passaggio delle competenze in materia di istruzione professionale alle Regioni – impone di disegnare unitariamente i lineamenti essenziali del sistema educativo, sia di istruzione che di formazione, definendo le condizioni affinché in

ognuno dei due sistemi si realizzi il diritto-dovere all'apprendimento e siano assicurati, da un lato, omogeneità su tutto il territorio nazionale dei livelli di apprendimento e, dall'altro, la possibilità di passaggi, in ogni momento, dall'uno all'altro sistema.

Il diritto all'istruzione e alla formazione è riconosciuto, come diritto sociale, a tutti i cittadini. Spetta quindi allo Stato la potestà legislativa esclusiva per la definizione del contenuto essenziale di tale diritto, cui corrisponde il correlativo dovere, da parte di tutte le articolazioni istituzionali della Repubblica, ciascuna secondo le proprie competenze, di apprestare e assicurare un servizio adeguato a rendere effettivo tale diritto. In particolare lo Stato deve disegnare le linee essenziali del sistema, che va comunque sviluppato e realizzato nel rispetto del principio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche secondo quanto previsto dall'articolo 117, terzo comma, della Costituzione, così come modificato dalla legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3; deve definire il sistema di valutazione nazionale, prevedendo parametri di valutazione validi su tutto il territorio nazionale; deve garantire la libertà di insegnamento; deve tutelare le fasce di soggetti più deboli.

Le Regioni, cui spetta la legislazione concorrente in materia di «istruzione» e quella esclusiva in materia di «istruzione e formazione professionale», devono provvedere alla organizzazione del servizio sul territorio regionale. Tutta la disciplina relativa al sistema educativo deve essere pertanto riconsiderata alla luce di questi nuovi principi e criteri. In particolare, va poi tenuto conto, da un lato, del necessario raccordo che deve essere assicurato con i principi sanciti, in materia di istruzione, dall'articolo 33 della Costituzione e, dall'altro, dell'avvenuta acquisizione, a livello costituzionale, con la citata legge costituzionale n. 3 del 2001, dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, per cui queste potranno continuare a sviluppare tutte le loro

potenzialità e capacità nel progettare e realizzare i piani di studio, con il presidio di un principio al quale si deve uniformare ormai tutta la legislazione.

Tale premessa di carattere ordinamentale generale è alla base della redazione del presente progetto di riforma. La legge statale di riforma, infatti, detta le norme generali sull'istruzione e richiama la necessità di assicurare livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione, rispettando competenze e poteri assegnati alle Regioni da un lato, e i principi propri dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, dall'altro. Come è noto, infine, lo Stato può emanare norme regolamentari nelle materie oggetto di sua legislazione esclusiva. Tali norme regolamentari sono necessarie nella materia dell'istruzione per garantire su tutto il territorio nazionale i livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali al fine di realizzare una organicità complessiva di tutta la disciplina. Tutto ciò – si ribadisce – fermo restando che la legislazione relativa all'organizzazione scolastica competerà alle Regioni, nel rispetto ovviamente dei principi di autonomia delle istituzioni scolastiche.

Ciò posto, i principi innovatori contenuti nel presente disegno di legge di delega si articolano nel modo seguente:

1. L'istruzione scolastica e l'istruzione e formazione professionale, nelle loro varie articolazioni, vengono ricomposte nel «sistema educativo di istruzione e di formazione» e concorrono a perseguire i medesimi obiettivi di crescita e valorizzazione della persona umana. Tale unitarietà di sistema assicura il valore nazionale dei titoli, nonché la spendibilità dei medesimi a livello nazionale ed europeo. L'obbligo di istruzione viene riformulato nei termini di diritto-dovere: nessun ragazzo può uscire dal sistema senza una qualifica utile per l'inserimento nel mondo del lavoro ovvero prima del compimento del diciottesimo anno di età.

2. Il percorso viene articolato in due cicli: un primo ciclo, costituito dalla scuola primaria e dalla scuola secondaria di primo grado e un secondo ciclo, costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e della formazione professionale.

Nell'ambito del «secondo ciclo di istruzione e formazione» è valorizzato il sistema di istruzione e formazione professionale, che diventa la «seconda gamba» del sistema educativo nazionale. Il sistema educativo di istruzione e di formazione è così strutturato secondo un modello binario, con percorsi paralleli di pari dignità aventi ciascuno una propria identità e finalità, e che però offrono, in tutto il loro rispettivo itinerario, la possibilità di passare dall'uno all'altro secondo opportuni meccanismi, in modo che i giovani possano costantemente rivedere e modulare le loro scelte culturali e formative, in funzione degli interessi e degli obiettivi che intendano perseguire. E tali possibilità sono esercitabili sulla base dei criteri di flessibilità che presiederanno alla strutturazione dei piani di studio. Nella definizione del sistema dell'istruzione e della formazione professionale si è avuto comunque cura di rispettare i distinti ruoli istituzionali dello Stato e delle Regioni, alle quali è riconfermata la legislazione esclusiva sulla materia. Le due «gambe» del sistema vengono poste sullo stesso piano nella durata complessiva (seppur con diversa articolazione dei percorsi) e nell'esito (corso annuale preparatorio all'esame di Stato per coloro che hanno una qualifica professionale conseguita all'esito di un corso almeno quadriennale).

3. Viene introdotta l'«alternanza scuola/lavoro», finalizzata ad utilizzare a fini educativi il grande potenziale formativo presente nel mondo delle imprese pubbliche e private.

4. Viene garantita la possibilità di passaggio sia tra le due grandi articolazioni del secondo ciclo attraverso appositi corsi – e ogni segmento dà luogo a crediti formativi certificati –, sia all'interno del sistema dei licei.



5. Viene introdotta una struttura sistemica di valutazione nazionale, che interviene periodicamente sia lungo i percorsi di istruzione e di formazione sia al momento degli esami di Stato.

Il disegno di legge, proposto come delega legislativa, puntuale nelle finalità e negli obiettivi, si compone, nella numerazione attribuita a seguito del parere della Conferenza unificata di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, di sette articoli.

L'articolo 1 stabilisce gli obiettivi generali cui si ispira la riforma e delega il Governo ad adottare, entro ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore della legge, uno o più decreti legislativi, per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale. I decreti legislativi sono emanati su proposta del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, di concerto con il Ministro dell'Economia e delle Finanze, con il Ministro per la Funzione pubblica e con il Ministro del Lavoro e delle Politiche sociali, sentita la Conferenza unificata di cui al decreto legislativo n. 281 del 1997, e previo parere delle competenti Commissioni parlamentari. Per la realizzazione delle finalità della delega l'articolo prevede inoltre la predisposizione di un piano programmatico di interventi finanziari, da approvare da parte del Consiglio dei Ministri, sentita la Conferenza unificata di cui al decreto legislativo n. 281 del 1997. Tale piano è adottato a sostegno di una serie di interventi specificati nel medesimo articolo, interventi che si rendono necessari ed indispensabili proprio ai fini del buon esito complessivo della riforma. È prevista, inoltre, la possibilità di successivi interventi di correzione ed integrazione delle norme delegate, in considerazione della complessità dell'oggetto della delega stessa.

L'articolo 2 fissa i principi e criteri direttivi cui si devono ispirare i decreti legislativi:

a) promuovere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e assicurare a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e sviluppare capacità e competenze coerenti con le attitudini e le scelte individuali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea. Al riguardo va precisato che l'affermazione del predetto principio non comporta alcuna conseguenza in ordine agli accordi intervenuti in sede di Conferenza unificata in materia di educazione degli adulti;

b) favorire la formazione spirituale e morale e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale e nazionale ed alla civiltà europea;

c) assicurare a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni, ovvero fino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età, sulla base di livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale e garantendo l'integrazione delle persone con handicap; la fruizione dell'offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato;

d) articolare, come già detto, il sistema di istruzione e formazione nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo (che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di I grado) e in un secondo ciclo (che comprende il sistema dei licei e quello dell'istruzione e della formazione professionale);

e) prevedere che la scuola dell'infanzia, di durata triennale, concorra all'educazione e allo sviluppo dei bambini e delle bambine, promuovendone le potenzialità e la formazione integrale, attraverso una continuità educativa con il complesso dei servizi all'infanzia e la scuola primaria e la generalizzazione dell'offerta formativa; alla scuola dell'infanzia possono essere iscritti i bambini e le bambine che compiono i tre anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento;

f) prevedere che, nell'ambito del primo ciclo, la scuola primaria, con una durata di cin-

que anni, e la scuola secondaria di I grado, con una durata di tre anni, mantengono la loro rispettiva specificità; la scuola primaria si articola in un primo anno, la cui funzione è quella di far raggiungere agli alunni le strumentalità di base, ed in due successivi periodi didattici biennali; la scuola secondaria di I grado si articola in un biennio ed in un terzo anno che completa prioritariamente il percorso disciplinare ed assicura l'orientamento ed il raccordo con il secondo ciclo; alla scuola primaria sono iscritti gli alunni e le alunne che compiono i sei anni di età entro il 31 agosto, ma possono iscriversi gradualmente anche quelli che li compiono entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento;

g) prevedere che il secondo ciclo, finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani, sia costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e della formazione professionale; al compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in alternanza scuola/lavoro o attraverso l'apprendistato.

Il sistema dei licei, formato dai licei artistico, classico, economico, linguistico, musicale, scientifico, tecnologico e delle scienze umane, ha la durata di cinque anni e l'attività didattica si sviluppa in due periodi biennali ed un quinto anno che completa prioritariamente il percorso disciplinare, con l'approfondimento e la verifica delle conoscenze e delle abilità caratterizzanti il corso di studi. I licei si concludono con un esame di Stato, il cui superamento è titolo necessario per l'accesso all'università, all'alta formazione artistica, musicale e coreutica e all'istruzione e formazione tecnica superiore;

h) prevedere che, ferma restando la competenza regionale in materia, i percorsi dell'istruzione e della formazione professionale realizzino profili cui conseguono titoli e qualifiche di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione di cui alla lettera c), secondo modalità definite con appositi regola-

menti. I titoli e le qualifiche costituiscono condizione di accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore e, se di durata almeno quadriennale, consentono di frequentare un anno di preparazione all'esame di Stato, realizzato d'intesa con le università;

l) prevedere la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei e di passare dal sistema dei licei a quello dell'istruzione e formazione professionale e viceversa, con la possibilità inoltre di acquisizione di crediti certificati in relazione alla frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo, che potranno essere fatti valere ai fini dei passaggi e della ripresa degli studi; nell'ultimo anno di corso sono stabilite specifiche modalità per l'approfondimento e la verifica delle conoscenze ed abilità richieste per l'accesso ai corsi universitari, dell'alta formazione ed ai percorsi dell'istruzione e formazione tecnica superiore;

m) prevedere che i piani di studio contengano un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale e che deve riflettere l'identità nazionale, ed una quota riservata alle Regioni, per gli aspetti di loro specifico interesse, collegati anche con le realtà locali. I decreti delegati dovranno ovviamente tenere conto delle norme vigenti sulla autonomia delle istituzioni scolastiche, che riservano ad esse una quota dei piani di studio.

L'articolo 3 prevede che i decreti legislativi dettino le norme generali sulla valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione e degli apprendimenti degli allievi, sulla base dei seguenti principi:

a) le valutazioni periodiche e annuali degli allievi e le certificazioni delle competenze da essi acquisite sono affidate al corpo docente. Per quanto concerne in particolare la scuola elementare, resta comunque in vigore la norma dell'articolo 145 del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni or-

dine e grado di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, che aveva recepito l'analoga norma della legge 4 agosto 1977, n. 517, secondo cui la mancata ammissione dell'alunno alla classe successiva può avvenire soltanto in casi eccezionali su conforme parere del consiglio di interclasse e sulla base di una motivata relazione. A tali valutazioni si aggiunge quella riferita ai periodi didattici, così come indicati nell'articolo 2, e che è finalizzata al passaggio o meno al periodo didattico successivo. È evidente che, in caso di esito negativo di tale valutazione, l'alunno ripeterà non già l'intero periodo biennale, ma soltanto il secondo anno dello stesso periodo. Per garantire efficacia educativa a tale articolazione didattica, occorrerà vincolare contrattualmente i docenti alla permanenza nella stessa sede per l'intero biennio, quale parametro della continuità didattica. Si introduce inoltre nuovamente la valutazione anche del comportamento degli alunni.

L'esigenza di una valutazione complessiva anche sotto il profilo del comportamento nell'ambiente scolastico ha registrato infatti un orientamento largamente favorevole tra i docenti, le famiglie, e gli alunni stessi. È inoltre affidato all'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione il compito di effettuare la valutazione del sistema, come avviene già nei Paesi maggiormente avanzati, attraverso verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze ed abilità degli allievi e sulla qualità complessiva del sistema scolastico e formativo;

b) l'esame di Stato conclusivo di entrambi i cicli d'istruzione si svolge su prove organizzate dalle commissioni esaminatrici e su prove predisposte e gestite dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione, sulla base di obiettivi specifici di apprendimento del corso ed in relazione alle discipline dell'ultimo anno di corso.

L'articolo 4 ha per oggetto l'alternanza scuola/lavoro per gli studenti che hanno com-

piuto il quindicesimo anno di età, le cui modalità e contenuti sono regolamentati con un apposito decreto legislativo, emanato di concerto con il Ministro del Lavoro e delle Politiche sociali e con il Ministro delle Attività produttive, entro il termine di ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore della legge, e con le modalità previste dall'articolo 1, sentite le associazioni dei datori di lavoro maggiormente rappresentative, nel rispetto dei seguenti principi:

a) la formazione dai quindici ai diciotto anni è svolta attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di intese con le imprese o le rispettive associazioni di rappresentanza o con enti pubblici e privati, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro;

b) devono essere fornite le indicazioni necessarie per il reperimento delle risorse finanziarie occorrenti allo scopo;

c) devono essere indicate le modalità di certificazione degli esiti positivi del tirocinio e di valutazione dei crediti formativi conseguiti dallo studente.

L'articolo 5 prevede che i decreti legislativi dettino la disciplina della formazione degli insegnanti, sulla base dei seguenti principi:

a) la formazione iniziale è di pari dignità e durata per tutti i docenti e si svolge presso le università, in corsi di laurea specialistica; la programmazione d'ingresso di corsi di laurea specialistica è determinata dagli atenei sulla base dei posti effettivamente disponibili in ciascuna regione nei ruoli organici delle istituzioni scolastiche;

b) devono essere individuate, con appositi decreti adottati ai sensi dell'articolo 17, comma 95, della legge 15 maggio 1997, n. 127, le classi dei corsi di laurea specialistica; i decreti inoltre disciplinano le attività didat-

tiche riguardanti l'integrazione degli alunni con handicap e possono prevedere che la formazione si svolga anche con stage all'estero;

c) l'accesso al corso di laurea specialistica è subordinato al possesso di requisiti minimi curriculari e di una adeguata preparazione individuale;

d) l'esame finale di laurea ha valore di esame di Stato ed abilita ad uno o più insegnamenti;

e) deve essere svolto dai docenti laureati che aspirano all'immissione in ruolo un periodo di tirocinio, con appositi contratti di formazione-lavoro. A tale fine le università devono definire l'istituzione ed il funzionamento di apposite strutture di formazione degli insegnanti, cui sono affidati anche i rapporti con le istituzioni scolastiche, mediante apposite convenzioni;

f) alle strutture universitarie sopra citate è inoltre affidato il compito della formazione in servizio dei docenti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutoraggio e di coordinamento delle attività didattiche e gestionali delle istituzioni scolastiche e formative.

L'articolo 6 fa salve le competenze delle Regioni a statuto speciale e delle Province autonome di Trento e di Bolzano nella materia oggetto del disegno di legge. Tale norma di salvaguardia è stata inserita a seguito del parere della Conferenza unificata e della richiesta formulata al riguardo dai soggetti istituzionali interessati.

L'articolo 7 detta le disposizioni finali ed attuative, prevedendo che all'attuazione dei decreti legislativi previsti dalla legge-delega si provveda con uno o più regolamenti, adottati a norma dell'articolo 117, comma 6, della Costituzione e dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, e successive modificazioni, sentita la Conferenza unificata di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, e nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. La norma indi-

ca puntualmente, al riguardo, le materie nelle quali sarà esercitato dallo Stato, ai fini dell'attuazione della riforma, il potere regolamentare di cui s'è detto. È inoltre previsto che il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca presenti ogni tre anni al Parlamento una relazione sul sistema educativo di istruzione e di formazione professionale, al fine di consentire al Parlamento stesso le opportune valutazioni circa l'efficacia delle norme introdotte, nonché ogni iniziativa conseguente. A decorrere dall'anno scolastico 2002-2003 possono iscriversi alla scuola dell'infanzia i bambini che compiono i tre anni di età entro il 28 febbraio 2003; possono iscriversi alla 1ª classe della scuola primaria i bambini che compiono i sei anni di età entro il 28 febbraio 2003. Dovranno poi essere dettate, con i decreti legislativi di cui all'articolo 1, le disposizioni per disciplinare le ulteriori anticipazioni fino alla data del 30 aprile prevista dall'articolo 2.

Sono poi dettate le disposizioni di carattere finanziario e viene da ultimo sancita l'abrogazione della legge 10 febbraio 2000, n. 30.

Lo schema di disegno di legge è stato approvato dal Consiglio dei Ministri, in via preliminare, il 1º febbraio 2002. È stato quindi trasmesso alla Conferenza unificata Stato-Regioni-città ed autonomie locali, di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, e successive modificazioni, al fine di acquisirne il parere a norma dell'articolo 9, comma 3, del medesimo decreto legislativo.

La Conferenza unificata ha esaminato il provvedimento nelle sedute del 14 e del 28 febbraio e del 7 marzo 2002, esprimendo il proprio parere in tale ultima data.

Sul provvedimento, sia l'Associazione Nazionale dei Comuni Italiani (ANCI) e l'Unione Nazionale Comuni, Comunità, Enti Montani (UNCHEM), sia l'Unione delle Province Italiane (UPI) hanno espresso parere favorevole condizionatamente all'accoglimento degli emendamenti proposti nei rispettivi documenti consegnati in sede di Conferenza.

Per quanto riguarda le Regioni, le Regioni Lombardia, Lazio, Puglia, Sicilia, Friuli-Venezia Giulia, Piemonte, Sardegna, Veneto, Calabria e Molise hanno espresso parere favorevole, con gli emendamenti presentati in seduta dal Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, e riservandosi, in ordine all'emendamento proposto da ANCI e UNCEM all'articolo 7, di chiederne modifiche o integrazioni, richiesta che la Regione Lombardia ha trasmesso alla Conferenza in data 11 marzo 2002. Le Regioni Marche, Basilicata, Campania, Emilia-Romagna, Toscana e Umbria hanno espresso parere negativo, nei termini risultanti dal documento da esse presentato in sede di Conferenza. La Provincia autonoma di Trento ha espresso il proprio parere nei termini del documento presentato, anche questo, in sede di Conferenza.

A seguito del parere espresso dalla Conferenza il 7 marzo 2002 nei termini predetti, con una maggioranza favorevole, e alla luce anche della documentazione presentata dai soggetti istituzionali interessati, richiamata nel parere, si è provveduto ad apportare al testo del disegno di legge alcune modifiche, recependo sostanzialmente il parere espresso dalla maggioranza delle Regioni, nonché in larga misura quello espresso da ANCI e UNCEM, e quello espresso dall'UPI. Non sono state invece recepite le osservazioni formulate dalle Regioni Marche, Basilicata, Campania, Emilia Romagna, Toscana e Umbria, sia perché esse risultano superate dal parere di maggioranza, come previsto dal decreto legislativo n. 281 del 1997, sia perché esse si traducono, anziché in richieste di modifica, in una non condivisione complessiva dell'impostazione di fondo del disegno di legge. Di tutte le sopra indicate modifiche, e delle richieste di modifica non recepite nel testo, così come di alcune altre modifiche dovute a ulteriori richieste o riflessioni sul testo medesimo, si dà conto qui di seguito, con riferimento agli articoli del disegno di legge.

## ART. 1

Il comma 1 è stato integrato, su richiesta dell'UPI, nonché dell'ANCI e dell'UNCEM, con un'espressione intesa ad assicurare il rispetto anche delle competenze dei predetti soggetti istituzionali nelle materie oggetto dei decreti legislativi da emanare in attuazione della legge; lo stesso comma, inoltre, è stato integrato, in fine, con l'inserimento delle parole «istruzione e», completandosi così l'indicazione delle materie relativamente alle quali lo Stato definisce i livelli essenziali delle prestazioni.

Al comma 2 è stato inserito tra i Ministri concertanti, su richiesta del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, anche l'omologo Ministro. È stato inoltre aggiunto, in fine, un periodo nel quale si precisa che i decreti legislativi in materia di istruzione e formazione professionale – materia questa di competenza esclusiva dello Stato sotto il profilo delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni, e, per i restanti profili, di competenza esclusiva delle Regioni – sono emanati previa intesa con la Conferenza unificata; questo al fine di favorire, come richiesto dalle Regioni, il coordinamento delle competenze esclusive rispettive dello Stato e delle Regioni, evitando per quanto possibile sovrapposizioni e conflitti tra le istituzioni, e, quindi, non in quanto adempimento dovuto, ma come forma di leale collaborazione tra i soggetti istituzionali interessati. Non si è ritenuto invece di sostituire, nella prima parte del comma, l'espressione «sentita la Conferenza unificata» con l'espressione «d'intesa con la Conferenza unificata» in quanto la materia oggetto di tale prima parte rientra nelle norme generali sull'istruzione, materia di competenza esclusiva dello Stato, che conserva comunque sull'istruzione la potestà legislativa concorrente, che peraltro non viene esercitata. Per quanto riguarda poi l'osservazione di carattere generale formulata dalle Regioni Marche, Basilicata, Campania, Emilia

Romagna, Toscana e Umbria, che non condividono l'uso dello strumento della delega, è da precisare che tale uso è costituzionalmente legittimo, in quanto trattasi di norme generali sull'istruzione, e quindi di materia di competenza esclusiva dello Stato. D'altra parte, proprio per tener conto anche della competenza esclusiva spettante alle Regioni, è stato previsto, come sopra si è detto, che i decreti legislativi in materia di istruzione e formazione professionale siano emanati previa intesa con la Conferenza unificata. Quanto infine al termine previsto per la delega, posto che trattasi sempre e comunque di un termine massimo per il suo esercizio, è sembrato opportuno prevedere un limite temporale «prudenziale» in considerazione della complessità e delle implicazioni finanziarie connesse alla «messa a regime» della riforma.

Al comma 3 l'espressione «sentita la Conferenza unificata» è stata sostituita con l'espressione «previa intesa con la Conferenza unificata», accogliendosi in tal modo una richiesta dell'UPI e delle Regioni; la richiesta era stata motivata per il fatto che il piano programmatico di interventi finanziari riguarda materie che rientrano in parte nella competenza esclusiva ovvero concorrente delle Regioni.

## ART. 2

Al comma 1, lettera c), a seguito di una riflessione sulla materia, si è ritenuto opportuno aggiungere, in fine, due periodi con i quali si prevede: la ridefinizione, con i decreti legislativi, in termini di diritto-dovere, dell'obbligo scolastico così come sancito dalla legge 20 gennaio 1999, n. 9 (articolo 1, comma 1), e dalla legge 10 febbraio 2000, n. 30 (articolo 1, comma 3), e dell'obbligo formativo introdotto dall'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144; una gradualità nell'attuazione del predetto diritto-dovere, correlata alle disponibilità finanziarie previste dal piano

programmatico di interventi di cui all'articolo 1, comma 3, del disegno di legge. La norma vale a chiarire che l'intento perseguito dal disegno di legge è quello di un'estensione del concetto espresso dall'articolo 34 della Costituzione e non di una sua modifica. Si tratta cioè di un aggiornamento del concetto di obbligo che mira a far permanere nel sistema educativo di istruzione e di formazione gli studenti fino al diciottesimo anno di età ovvero fino al conseguimento di una qualifica, ponendo così sullo stesso piano i percorsi di istruzione e di formazione, sottolineandone la pari dignità. L'obbligo di istruzione e di formazione viene così inquadrato in un concetto più ampio rispetto a quello che si evince dalle norme vigenti – e che è incentrato sulla mera vincolatività del precetto e sulla sanzionabilità della sua inosservanza – concetto che invece deve basarsi sulla consapevolezza e fruizione del diritto all'istruzione e alla formazione in termini che assicurino concretamente l'inserimento di tutti i giovani, secondo le rispettive inclinazioni, nel mondo del lavoro, dotati delle necessarie competenze e qualifiche professionali, e quindi sulla ratio di fondo che ispira tutto l'articolo 34 della Costituzione. Ciò, peraltro, come già detto, amplia la portata della norma costituzionale, fermo restando il relativo precetto che sancisce comunque l'istruzione inferiore, obbligatoria e gratuita, per almeno otto anni.

Al comma 1, lettera d), è stata resa, con la sostituzione delle parole «è aperta» con le parole «è assicurata», più concretamente fruibile la possibilità di cambiare indirizzo all'interno dei licei o di passare dal sistema dei licei a quello dell'istruzione e della formazione professionale e viceversa.

Al comma 1, lettera e), sono state inserite, su richiesta delle Regioni, le parole «nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche», e ciò al fine di salvaguardare, ribadendolo con una precisa enunciazione normativa, il principio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Non si è ritenuto di accogliere le richieste dell'UPI, relativamente al comma 1, lettere *g*), *h*) ed *i*) e consistenti nel mantenimento del biennio comune di istruzione, perché non sarebbero state coerenti con la stessa impostazione del disegno di legge, che ha delineato due sistemi di pari dignità, ciò che comporta l'introduzione nei percorsi di formazione di un contenuto di istruzione maggiore di quanto oggi avvenga.

La modifica alla lettera *l*), chiesta dall'UPI risulta sostanzialmente recepita con la clausola di salvaguardia dell'autonomia scolastica inserita nel testo; non è sembrato opportuno inserire la lettera *m*), richiesta dall'UPI, e relativa alla necessità di prevedere uno stretto collegamento con il sistema dei centri per l'impiego, in quanto si ritiene che tale aspetto non abbisogni di una previsione normativa.

### ART. 3

Non si è ritenuto opportuno inserire, come invece richiesto dall'UPI, al comma 1, lettera *b*), dopo la parola «allievi», le parole «attraverso il collegio dei docenti, sulle attività dei docenti e dei dirigenti scolastici...», ciò che configurerebbe l'utilizzo del collegio dei docenti ai fini della valutazione di sistema, in quanto tale integrazione contrasterebbe, per l'appunto, con la nozione stessa di valutazione di sistema che riguarda l'efficacia del servizio nel suo complesso, mediante l'utilizzo di questionari e altre tecniche di rilevazione e confronto di dati, e non le attività svolte dai docenti e dai dirigenti scolastici, che vengono valutate in altra sede e con altri strumenti.

### ART. 4

Al comma 1 si è recepita la richiesta dell'UPI e delle Regioni di prevedere l'intesa con la Conferenza unificata anche relativamente alle norme delegate da emanare in materia

di alternanza scuola/lavoro; si è ritenuto inoltre opportuno prolungare a ventiquattro mesi il termine massimo per l'esercizio della delega.

Non si è ritenuto di accogliere la richiesta dell'UPI di prevedere, alla lettera *a*), l'intermediazione del Centro per l'impiego territorialmente competente in quanto tale previsione non è sembrata coerente con la ratio dell'articolo che demanda alla responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa la formazione prevista nell'articolo.

Non si ritiene esatto il rilievo formulato nel documento delle Regioni Marche, Basilicata, Campania, secondo cui l'alternanza scuola/lavoro si configurerebbe «come percorso autonomo, rispondente a logiche e necessità del tutto estranee alle finalità di un sistema educativo», laddove, invece, l'intento perseguito dall'articolo 4 è proprio quello di valorizzare la funzione educativa della scuola attraverso l'attivazione di un percorso formativo, progettato e realizzato dalla scuola stessa, e che ha lo scopo di arricchire la formazione degli alunni rendendo loro accessibile anche il potenziale formativo esistente nel mondo delle imprese.

### ART. 5

Al comma 1, lettera *b*), si è ritenuto necessario precisare, dopo una riflessione sul punto, che i corsi di laurea specialistica sono finalizzati anche alla formazione del personale docente della scuola e non soltanto a tale formazione, come appariva dalla precedente dizione della norma.

### ART. 6

L'articolo, inserito su richiesta delle Regioni a statuto speciale e delle Province autonome di Trento e Bolzano, comprende una norma di salvaguardia delle loro competenze.

## ART. 7

Nell'articolo in questione (ex articolo 6) è stato inserito, su richiesta delle Regioni, dopo il comma 1, un comma che prevede l'intesa con la Conferenza permanente Stato-Regioni nella definizione delle norme regolamentari relative agli standard minimi formativi richiesti per la spendibilità nazionale dei titoli professionali conseguiti a conclusione dei percorsi formativi, nonché per i passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici.

Il comma 4 è stato integrato, su richiesta dell'ANCI, dell'UNCEM e delle Regioni, con la previsione che l'iscrizione anticipata al primo anno della scuola dell'infanzia avvenga compatibilmente con la disponibilità di risorse e di personale dei Comuni, nel rispetto dei limiti posti alla finanza comunale e regionale dal patto di stabilità. Non è invece stata accolta la richiesta dell'ANCI e dell'UNCEM di prevedere che l'anticipazione dell'età avvenga compatibilmente con la disponibilità di risorse e di personale dei Comuni a carico dello Stato e delle Regioni. Ciò in quanto, da un lato, relativamente alle scuole materne statali non vi sono né possono esservi oneri a carico del bilancio dello Stato; e, d'altro lato, in quanto, come comunicato dalla Regione Lombardia – rappresentante della maggioranza delle Regioni – con la nota 11 marzo 2002 sopra menzionata, il richiamo alle Regioni non è dalle stesse condiviso.

Non è stata inserita la norma sull'edilizia scolastica, richiesta dall'UPI, riferita all'ex articolo 6, comma 5, relativa al finanziamento dell'edilizia scolastica, in quanto si è ritenuto che per tali problematiche si debba provvedere con il piano programmatico di interventi finanziari, previsto dall'articolo 1, comma 3, che comprende anche l'adeguamento delle strutture di edilizia scolastica, come previsto dalla lettera f) del comma stesso.

## RELAZIONE TECNICA

L'articolo 2, comma 1, lettera f), del disegno di legge prevede che possano iscriversi alla scuola primaria le bambine ed i bambini che compiono i 6 anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento.

Ai fini della stima dell'onere derivante dalla proposta modifica legislativa è innanzitutto necessario esaminare la consistenza numerica dei bambini iscritti alle sezioni di scuola materna, per gli anni scolastici 1999/2000, 2000/2001 e 2001/2002, per le fasce di età riferite ai 4 e 5 anni, nonché del numero dei bambini iscritti alla prima classe della scuola elementare per i predetti anni, che risultano essere i seguenti:

età	Scuola materna		
	a.s.	a.s.	a.s.
	1999/2000	2000/2001	2001/2002
4 anni	362.781	360.270	361.547
5 anni	252.826	260.677	266.062

	Scuola elementare 1 <sup>a</sup> classe		
	a.s.	a.s.	a.s.
	1999/2000	2000/2001	2001/2002
alunni	494.544	485.577	486.073
classi	26.498	26.244	26.326

Dal confronto dei dati sopraevidenziati risulta che, per gli anni scolastici considerati, si riduce notevolmente la consistenza numerica dei bambini di cinque anni di età, iscritti alla scuola materna, rispetto al numero dei bambini iscritti nell'anno scolastico precedente per la fascia di età di quattro anni. Per contro, la consistenza numerica degli alunni iscritti alla 1<sup>a</sup> classe della scuola elementare risulta incrementata di un numero di unità non correlato al numero dei bambini di quattro anni di età, iscritti due anni prima, ossia – con riferimento all'arco temporale preso in considerazione – all'anno scolastico 1999/2000.



Ciò premesso, si ritiene che la prevista possibilità di fare iscrivere alla prima classe i bambini che compiono i sei anni entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento può interessare un numero massimo di 89.000 unità, che costituiscono un terzo dei 266.062 bambini di cinque anni di età iscritti alla scuola materna per l'anno scolastico 2001/2002, che potranno essere interessati.

Quindi, tenuto conto che la modifica legislativa non rappresenta un obbligo ma una facoltà, si ritiene che complessivamente si iscriveranno anticipatamente alla prima classe 86.600 bambini (ossia circa il 97% di 89.000).

Ritenendo di poter redistribuire non più di 53.000 delle suddette 86.600 unità nelle 26.326 classi di 1<sup>a</sup> elementare, funzionanti per il corrente anno scolastico, si ha una differenza di circa 34.000 unità con un incremento di numero 1.700 classi ed un conseguente aumento di numero 2.550 unità della dotazione organica del personale docente.

Stimato in € 25.959,71 il trattamento economico annuo lordo, comprensivo della 13<sup>a</sup> mensilità e degli oneri riflessi, di un docente elementare, si stima un maggior onere annuo complessivo di € 66.197.260,50 (25.959,71 x 2.550 unità).

Circa l'applicazione dell'articolo 7, comma 4, che prevede per l'anno scolastico 2002/2003 la possibilità di iscrivere alla 1<sup>a</sup> classe di scuola elementare i bambini che compiono i sei anni di età entro il 28 febbraio 2003, si evidenzia che il maggiore onere complessivo come sopra determinato si riduce del 50%.

## DISEGNO DI LEGGE

### ART. 1

(Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale)

1. Al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione, il Governo è delegato ad adottare, entro ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, nel rispetto delle competenze costituzionali delle Regioni e di Comuni e Province, in relazione alle competenze conferite ai diversi soggetti istituzionali, e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, uno o più decreti legislativi per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale.

2. Fatto salvo quanto specificamente previsto dall'articolo 4, i decreti legislativi di cui al comma 1 sono emanati su proposta del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, di concerto con il Ministro dell'Economia e delle Finanze, con il Ministro per la Funzione pubblica e con il Mini-

### RIEPILOGO DEI MAGGIORI ONERI (Importi in euro)

anni	2002	2003	2004	2005
art. 2, comma 1, lettera f)	-	25.460.484,81	66.197.260,50	66.197.260,50
art. 7, comma 4	12.730.242,40	20.368.387,85	-	-
Totale	12.730.242,40	45.828.872,66	66.197.260,50	66.197.260,50

stro del Lavoro e delle Politiche sociali, sentita la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, e previo parere delle competenti Commissioni della Camera dei deputati e del Senato della Repubblica da rendere entro trenta giorni dalla data di trasmissione dei relativi schemi; decorso tale termine, i decreti legislativi possono essere comunque emanati. I decreti legislativi in materia di istruzione e formazione professionale sono emanati previa intesa con la Conferenza unificata di cui al citato decreto legislativo n. 281 del 1997.

3. Per la realizzazione delle finalità della presente legge, il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca predisponde, entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della legge medesima, un piano programmatico di interventi finanziari, da sottoporre all'approvazione del Consiglio dei Ministri, previa intesa con la Conferenza unificata di cui al citato decreto legislativo n. 281 del 1997, a sostegno:

a) della riforma degli ordinamenti e degli interventi connessi con la loro attuazione e con lo sviluppo dell'autonomia;

b) dell'istituzione del Servizio Nazionale di Valutazione del Sistema Scolastico;

c) dello sviluppo delle tecnologie multimediali e della alfabetizzazione nelle tecnologie informatiche;

d) della valorizzazione professionale del personale docente;

e) delle iniziative di formazione iniziale e continua del personale;

f) del rimborso delle spese di autoaggiornamento sostenute dai docenti;

g) della valorizzazione professionale del personale amministrativo, tecnico ed ausiliario (ATA);

h) degli interventi di orientamento contro la dispersione scolastica e per assicurare la realizzazione del diritto-dovere di istruzione e formazione;

i) degli interventi per lo sviluppo dell'istruzione e formazione tecnica superiore e per l'educazione degli adulti;

l) degli interventi di adeguamento delle strutture di edilizia scolastica.

4. Ulteriori disposizioni correttive e integrative dei decreti legislativi di cui al presente articolo e all'articolo 4, possono essere adottate, con il rispetto dei medesimi criteri e principi direttivi e con le stesse procedure, entro diciotto mesi dalla data della loro entrata in vigore.

## ART. 2

(Sistema educativo di istruzione e di formazione)

1. I decreti di cui all'articolo 1 definiscono il sistema educativo di istruzione e di formazione, con l'osservanza dei seguenti principi e criteri direttivi:

a) è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionali ed europee;

b) sono favorite la formazione spirituale e morale, lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea;

c) è assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età; l'attuazione di tale diritto si realizza nel sistema di istruzione e di formazione, secondo livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale a norma dell'articolo 117, secondo

comma, lettera *m*), della Costituzione e mediante regolamenti emanati ai sensi dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, e successive modificazioni, e garantendo l'integrazione delle persone in situazione di handicap a norma della legge 5 febbraio 1992, n. 104, e successive modificazioni. La fruizione dell'offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato; nei termini anzidetti di diritto all'istruzione e formazione e di correlativo dovere viene ridefinito ed ampliato l'obbligo scolastico di cui all'articolo 34 della Costituzione, nonché l'obbligo formativo introdotto dall'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144. L'attuazione graduale del diritto-dovere predetto è rimessa ai decreti legislativi di cui all'articolo 1, comma 2, della presente legge correlativamente agli interventi finanziari previsti a tale fine dal piano programmatico di cui all'articolo 1, comma 3, adottato previa intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, e coerentemente con i finanziamenti disposti a norma dell'articolo 7, comma 6 della presente legge;

*d*) il sistema educativo di istruzione e di formazione si articola nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di I grado, e in un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale;

*e*) la scuola dell'infanzia, di durata triennale, concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo e sociale delle bambine e dei bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative; nel rispetto dell'orientamento educativo dei genitori, essa contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza la continuità educativa con il complesso dei servizi all'in-

fanzia e con la scuola primaria. È assicurata la generalizzazione dell'offerta formativa e la possibilità di frequenza della scuola dell'infanzia; alla scuola dell'infanzia possono iscriversi le bambine e i bambini che compiono i 3 anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, anche in rapporto all'introduzione di nuove professionalità e modalità organizzative;

*f*) il primo ciclo di istruzione è costituito dalla scuola primaria, della durata di cinque anni, e dalla scuola secondaria di I grado della durata di tre anni. Ferma restando la specificità di ciascuna di esse, la scuola primaria è articolata in un primo anno, teso al raggiungimento delle strumentalità di base, e in due periodi didattici biennali; la scuola secondaria di primo grado si articola in un biennio e in un terzo anno che completa prioritariamente il percorso disciplinare ed assicura l'orientamento ed il raccordo con il secondo ciclo; nel primo ciclo è assicurato altresì il raccordo con la scuola dell'infanzia e con il secondo ciclo; è previsto che alla scuola primaria si scrivano le bambine e i bambini che compiono i sei anni di età entro il 31 agosto; possono iscriversi anche le bambine e i bambini che li compiono entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento; la scuola primaria promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di fare apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione Europea oltre alla lingua italiana, e l'alfabetizzazione nelle tecnologie informatiche, di valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo, di educare ai principi fondamentali della convivenza civile; la scuola secondaria di primo grado, attraverso le discipline di studio, è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio ed al rafforzamento delle attitudini alla interazione sociale; organizza ed accresce le

conoscenze e le abilità, anche in relazione alla tradizione culturale e alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea; è caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo; cura la dimensione sistematica delle discipline; sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi, fornendo strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e di formazione; introduce lo studio di una seconda lingua dell'Unione Europea e cura l'approfondimento nelle tecnologie informatiche; il primo ciclo di istruzione si conclude con un esame di Stato, dal quale deve emergere anche un'indicazione orientativa non vincolante per la successiva scelta di istruzione e di formazione, ed il cui superamento costituisce titolo di accesso al sistema dei licei e al sistema dell'istruzione e della formazione professionale;

g) il secondo ciclo, finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, è finalizzato a sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale; in tale ambito, viene curato lo sviluppo delle conoscenze relative all'uso delle tecnologie informatiche e delle reti; il secondo ciclo è costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e della formazione professionale; dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in alternanza scuola/lavoro o attraverso l'apprendistato; il sistema dei licei comprende i licei artistico, classico, economico, linguistico, musicale, scientifico, tecnologico, delle scienze umane; i licei artistico, economico e tecnologico si articolano in indirizzi per corrispondere ai diversi fabbisogni formativi; i licei hanno durata quinquennale; l'attività didattica si sviluppa in due periodi biennali e in un quinto anno che prioritariamente completa il percorso disciplina-

re e prevede altresì l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi; i licei si concludono con un esame di Stato il cui superamento rappresenta titolo necessario per l'accesso all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, e dà accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore;

h) ferma restando la competenza regionale in materia di formazione e istruzione professionale, i percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale realizzano profili educativi, culturali e professionali, ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione di cui alla lettera c); le modalità di accertamento di tale rispondenza, anche ai fini della spendibilità dei predetti titoli e qualifiche nell'Unione Europea, sono definite con il regolamento di cui all'articolo 7, comma 1, lettera c); i titoli e le qualifiche costituiscono condizione per l'accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore, fatto salvo quanto previsto dall'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144; i titoli e le qualifiche conseguiti al termine dei percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale di durata almeno quadriennale consentono di sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini degli accessi all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, previa frequenza di apposito corso annuale, realizzato d'intesa con le università, e ferma restando la possibilità di sostenere, come privatista, l'esame di Stato anche senza tale frequenza;

i) è assicurata e assistita la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei, nonché di passare dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale, e viceversa, mediante apposite iniziative didattiche, finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta; la frequenza positiva di qualsiasi segmento del se-

condo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi di cui alle lettere *g*) e *h*); nel secondo ciclo, esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi, sono riconosciuti con specifiche certificazioni di competenza rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative; i licei e le istituzioni formative del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, d'intesa rispettivamente con le università, con le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e con il sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore, stabiliscono, con riferimento all'ultimo anno del percorso di studi, specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità richieste per l'accesso ai corsi di studio universitari, dell'alta formazione, ed ai percorsi dell'istruzione e formazione tecnica superiore;

*l*) i piani di studio, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle Regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali.

### ART. 3

(Valutazione degli apprendimenti e della qualità del sistema educativo di istruzione e di formazione)

1. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate le norme generali sulla valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione e degli apprendimenti degli allievi, con l'osservanza dei seguenti principi e criteri direttivi:

*a*) la valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento de-

gli allievi del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti delle istituzioni di istruzione e formazione frequentate; agli stessi docenti è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo;

*b*) ai fini del progressivo miglioramento della qualità del sistema di istruzione e di formazione, l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli allievi e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative; in funzione dei predetti compiti vengono rideterminate le funzioni e la struttura del predetto Istituto;

*c*) l'esame di Stato conclusivo dei cicli di istruzione considera e valuta le competenze acquisite dagli allievi nel corso del ciclo e si svolge su prove organizzate dalle commissioni d'esame e su prove predisposte e gestite dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione, sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso ed in relazione alle discipline di insegnamento dell'ultimo anno.

### ART. 4

(Alternanza scuola/lavoro)

1. Fermo restando quanto previsto dall'articolo 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196, al fine di assicurare agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età la possibilità di realizzare i corsi del secondo ciclo in alternanza scuola/lavoro, come modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro, si provvede con apposito decreto legislativo, da emanare di concerto con il Ministro del La-

voro e delle Politiche sociali e con il Ministro delle Attività produttive, d'intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, entro il termine di ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge e con le modalità di cui all'articolo 1, comma 2, sentite le associazioni comparativamente rappresentative dei datori di lavoro, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi:

*a)* svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni, attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza, o con enti pubblici e privati ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro;

*b)* fornire indicazioni generali per il reperimento e l'assegnazione delle risorse finanziarie necessarie alla realizzazione dei percorsi di alternanza, ivi compresi gli incentivi per le imprese e l'assistenza tutoriale;

*c)* indicare le modalità di certificazione dell'esito positivo del tirocinio e di valutazione dei crediti formativi acquisiti dallo studente.

## ART. 5

(Formazione degli insegnanti)

1. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate norme sulla formazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia, del primo ciclo e del secondo ciclo, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi:

*a)* la formazione iniziale è di pari dignità e durata per tutti i docenti e si svolge nelle università presso i corsi di laurea specialistica, il cui accesso è programmato ai sensi dell'articolo 1, comma 1, della legge 2 agosto 1999, n. 264, e successive modificazioni.

La programmazione degli accessi ai corsi stessi è determinata ai sensi dell'articolo 3 della medesima legge, sulla base dei posti effettivamente disponibili in ogni Regione nei ruoli organici delle istituzioni scolastiche;

*b)* con uno o più decreti, adottati ai sensi dell'articolo 17, comma 95, della legge 15 maggio 1997, n. 127, anche in deroga alle disposizioni di cui all'articolo 10, comma 2, e all'articolo 6, comma 4, del regolamento di cui al decreto del Ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509, sono individuate le classi dei corsi di laurea specialistica, anche interfacoltà o interuniversitari, finalizzati anche alla formazione degli insegnanti di cui alla lettera *a)* del presente comma. I decreti stessi disciplinano le attività didattiche attinenti all'integrazione scolastica degli alunni in condizione di handicap; la formazione iniziale dei docenti può prevedere stage all'estero;

*c)* l'accesso ai corsi di laurea specialistica per la formazione degli insegnanti è subordinato al possesso dei requisiti minimi curricolari, individuati per ciascuna classe di abilitazione nel decreto di cui alla lettera *b)* e all'adeguatezza della personale preparazione dei candidati, verificata dagli atenei;

*d)* l'esame finale per il conseguimento della laurea specialistica di cui alla lettera *a)* ha valore abilitante per uno o più insegnamenti individuati con decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca;

*e)* coloro che hanno conseguito la laurea specialistica di cui alla lettera *a)*, ai fini dell'accesso nei ruoli organici del personale docente delle istituzioni scolastiche, svolgono, previa stipula di appositi contratti di formazione lavoro, specifiche attività di tirocinio. A tale fine e per la gestione dei corsi di cui alla lettera *a)*, le università definiscono nei regolamenti didattici di ateneo l'istituzione e l'organizzazione di un'apposita struttura di ateneo per la formazione degli insegnanti, cui sono affidati, sulla base di convenzioni, anche i rapporti con le istituzioni scolastiche;

*f*) le strutture di cui alla lettera *e*) curano anche la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative.

## ART. 6

(Regioni a statuto speciale e Province autonome di Trento e di Bolzano)

1. Sono fatte salve le competenze delle Regioni a statuto speciale e delle Province autonome di Trento e di Bolzano, in conformità ai rispettivi statuti e relative norme di attuazione, nonché alla legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3.

## ART. 7

(Disposizioni finali e attuative)

1. Mediante uno o più regolamenti da adottare a norma dell'articolo 117, comma 6, della Costituzione e dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, sentite le Commissioni parlamentari competenti, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, si provvede:

*a*) alla individuazione del nucleo essenziale dei piani di studio scolastici per la quota nazionale relativamente agli obiettivi specifici di apprendimento, alle discipline e alle attività costituenti la quota nazionale dei piani di studio, agli orari, ai limiti di flessibilità interni nell'organizzazione delle discipline;

*b*) alla determinazione delle modalità di valutazione dei crediti scolastici;

*c*) alla definizione degli standard minimi formativi, richiesti per la spendibilità nazionale dei titoli professionali conseguiti all'esito dei percorsi formativi, nonché per i passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici.

2. Le norme regolamentari di cui al comma 1, lettera *c*), sono definite previa intesa con la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome, di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281.

3. Il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca presenta ogni tre anni al Parlamento una relazione sul sistema educativo di istruzione e di formazione professionale.

4. Dall'anno scolastico 2002-2003 possono iscriversi, compatibilmente con la disponibilità dei posti e delle risorse finanziarie dei Comuni, secondo gli obblighi conferiti dall'ordinamento e nel rispetto dei limiti posti alla finanza comunale dal patto di stabilità, al primo anno della scuola dell'infanzia i bambini che compiono i tre anni di età entro il 28 febbraio 2003. Possono iscriversi al primo anno della scuola primaria i bambini e le bambine che compiono i sei anni di età entro il 28 febbraio 2003. Le ulteriori anticipazioni, fino alla data del 30 aprile di cui all'articolo 2, comma 1, lettere *e*) ed *f*), sono previste dai decreti legislativi di cui all'articolo 1, sulla base delle risultanze emerse dall'applicazione della presente legge.

5. Agli oneri derivanti dall'attuazione dell'articolo 2, comma 1, lettera *f*), e dal comma 4 del presente articolo, limitatamente alla scuola primaria statale, valutati in 12.731 migliaia di euro per l'anno 2002, 45.829 migliaia di euro per l'anno 2003 ed in 66.198 migliaia di euro a decorrere dall'anno 2004, si provvede mediante riduzione dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio triennale 2002-2004, nell'ambito dell'unità previsionale di base di parte corrente «Fondo speciale» dello stato di previsione del Ministero dell'Economia e delle Finanze per l'anno 2002, allo scopo parzialmente utilizzando l'accantonamento relativo al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

6. All'attuazione del piano programmatico di cui all'articolo 1, comma 3, si provvede,

compatibilmente con i vincoli di finanza pubblica, mediante finanziamenti da iscrivere annualmente nella legge finanziaria, in coerenza con quanto previsto dal Documento di programmazione economico-finanziaria.

7. I decreti legislativi attuativi della presente legge, che comportano oneri aggiuntivi a carico del bilancio dello Stato, hanno attuazione coerentemente con i finanziamenti disposti a norma del comma 6.

8. Con periodicità annuale, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ed il Ministero dell'Economia e delle Fi-

nanze procedono alla verifica degli oneri effettivamente sostenuti, in relazione alla graduale attuazione della riforma, a fronte delle somme stanziare annualmente in bilancio per lo stesso fine. Le eventuali maggiori spese dovranno trovare copertura ai sensi dell'articolo 11-ter, comma 7, della legge 5 agosto 1978, n. 468, e successive modificazioni.

9. Il Ministro dell'Economia e delle Finanze è autorizzato ad apportare con propri decreti le occorrenti variazioni di bilancio.

10. La legge 10 febbraio 2000, n. 30, è abrogata.



RELAZIONE INTRODUTTIVA  
*al* DIBATTITO PARLAMENTARE  
*sul* DISEGNO DI LEGGE-DELEGA  
N. 1306

*del sen.* FRANCO ASCIUTTI  
*Presidente della VII Commissione del Senato*

Onorevoli colleghi, tracciando una breve storia si può osservare che una analogia accomuna i passaggi salienti che hanno contrassegnato la lunga vicenda delle grandi riforme scolastiche nel nostro Paese. Quando il ministro Gabrio Casati, nel novembre 1859, elaborò la prima e unica legge organica dell'ordinamento scolastico italiano prima della riforma Gentile, non solo l'Italia stava vivendo il momento culminante del suo processo di unificazione, ma era anche pienamente nel vivo il dibattito sulla istituzione delle Regioni. E l'anno successivo il ministro Terenzio Mamiani, cui spettò il compito di attuare la legge Casati attraverso regolamenti e programmi, pensò di istituire una commissione con il compito di discutere e preparare un ordinamento nuovo delle leggi scolastiche conforme ai voti manifestati dal Parlamento e ai principi amministrativi del nuovo Regno. Non si istituirono le Regioni e non si modificò sostanzialmente la legge Casati, ma la successiva riforma scolastica, che porta il nome di Giovanni Gentile, vide la luce assieme al nuovo assetto dello Stato fascista, e nuovamente in era repubblicana, nella XIII e ora nella XIV legislatura, il Parlamento po-

ne mano all'articolazione del sistema scolastico in concomitanza con un processo riformatore che ha ridisegnato il rispettivo ruolo dello Stato e delle Regioni e che ha preso corpo grazie alla nuova formulazione del Titolo V della Costituzione. In altri termini, è la stessa storia dell'Italia che testimonia di come le classi dirigenti del Paese abbiano sempre interpretato il problema dell'organizzazione della scuola come un aspetto fondamentale – naturalmente con proprie peculiari caratteristiche – dell'organizzazione dello Stato.

Tornando alla legge Casati, essa rifletteva la realtà piemontese e lombarda per cui era stata concepita. Sceglieva infatti risolutamente la strada dell'accentramento già delineata nel Piemonte sabauda, divideva l'istruzione umanistica da quella tecnica considerando quest'ultima inferiore alla prima e inoltre affidava l'istruzione professionale al Ministero dell'Agricoltura e del Commercio, il quale del resto dal 1861 avrà anche la responsabilità degli istituti tecnici.

L'istruzione elementare, affidata ai Comuni, era divisa in due gradi, inferiore e superiore, ognuno formato da due classi distinte,

il corso inferiore era previsto in tutte le borgate o frazioni di Comuni con almeno 50 alunni; quello superiore era invece obbligatorio nei Comuni con oltre quattromila abitanti. L'istruzione elementare era gratuita, con obbligatorietà del corso inferiore per tutti i fanciulli dai sei agli otto anni, e veniva impartita dallo Stato per mezzo dei Comuni. Anche l'istruzione secondaria classica era articolata in due gradi: il ginnasio della durata di cinque anni e il liceo di tre. Gli altri tipi di scuole erano le tecniche – la scuola tecnica e l'istituto tecnico entrambi di durata triennale – e le scuole normali della durata biennale o triennale per la preparazione rispettivamente dei maestri elementari di grado inferiore o superiore. Infine, tutte le autorità scolastiche, oltre che i membri del Consiglio superiore dell'istruzione e di quelli Provinciali, erano di nomina regia o ministeriale, mentre la spesa per l'istruzione pubblica si concentrava sull'università e sull'istruzione secondaria classica, gravando totalmente sui Comuni i costi dell'istruzione primaria, dal reperimento dei locali al pagamento dei maestri.

Un primo e rilevante intervento riformatore si ebbe poi nel giugno 1877 con la legge voluta dal ministro Michele Coppino, i cui punti caratterizzanti erano l'obbligatorietà dell'istruzione elementare inferiore dai sei ai nove anni d'età, la sua gratuità e aconfessionalità. L'applicazione della legge era graduale e subordinata al raggiungimento di una determinata proporzione tra il numero dei docenti e la popolazione complessiva dei Comuni, ma è importante segnalare che le autorità preposte avevano la facoltà di procedere a impostare d'ufficio la spesa necessaria nei bilanci comunali al fine di ottemperare all'obbligo di istituzione e mantenimento delle scuole.

Nello stesso periodo di tempo, gli istituti tecnici vennero riportati nell'ambito della pubblica istruzione, ma furono organizzati confermando il modello originale casatiano. Erano cioè divisi in cinque sezioni: fisico-

matematica, industriale, agronomica, commerciale, ragioneria. Solo la prima sezione peraltro permetteva l'iscrizione alle facoltà di scienze matematiche, fisiche e naturali. Indi, nel 1879-1880, due successive circolari del Ministero dell'Agricoltura e del Commercio sollecitarono Enti locali e camere di commercio a creare scuole di arti e mestieri, cogliendo un'effettiva domanda proveniente dal mondo artigiano e dalla stessa classe lavoratrice.

In epoca giolittiana fu il settore elementare ad essere attraversato da importanti riforme. Conviene ricordare in proposito la legge Orlando del 1904, che estendeva l'obbligo scolastico fino al dodicesimo anno di età, ma solo nei Comuni che avessero istituito il corso elementare superiore, e stabiliva che coloro i quali intendevano proseguire gli studi potevano sostenere, compiuta la 4ª classe elementare, un esame speciale di maturità per l'ammissione alle scuole secondarie.

Successivamente la legge Daneo-Credaro del 1911 avocò allo Stato gran parte dell'istruzione primaria, ma tale passaggio venne limitato ai Comuni non capoluogo ed inoltre le scuole sottratte ai Comuni vennero amministrate da un consiglio scolastico provinciale la cui composizione prevedeva comunque una forte componente di membri direttamente designati dai Consigli comunali.

Le ulteriori e profonde esigenze di rinnovamento che percorsero tutta l'istruzione non si tradussero invece in una proposta organica. La crisi economica strisciante fra il 1907 e il 1911 e poi la guerra impedirono che si realizzasse nella sua massima ampiezza l'ipotesi di riforma che l'età giolittiana aveva elaborato.

Dopo un ultimo tentativo nel dopoguerra di affrontare i problemi della scuola nel quadro dello Stato liberale da parte di Giolitti e Croce (ministro della Pubblica istruzione dal 1921 al 1922), il nuovo sistema di istruzione venne elaborato nell'ambito dello Stato fascista con i decreti legge che compongono la riforma Gentile. In base al nuo-

vo assetto, si propugnava una selezione delle classi dirigenti nell'asse portante liceo-università e attraverso la preminenza del liceo classico, unica scuola che apriva l'accesso a tutte le facoltà universitarie. L'istruzione tecnica e professionale erano affidate ad altri Ministeri specifici, risultandone implicitamente la considerazione largamente minore in cui erano tenute. Solo i ragionieri e i geometri rimanevano nel quadro della pubblica istruzione. Più nel dettaglio, l'istruzione elementare era articolata in tre gradi: preparatorio, per i fanciulli dai tre ai sei anni, non obbligatorio; inferiore, della durata di tre anni; superiore, di due anni. Ma il corso elementare vero e proprio veniva stabilito in cinque anni, abolendo la possibilità, contemplata nella legge Orlando del 1904, di sostenere l'esame di ammissione alla scuola secondaria alla fine della 4<sup>a</sup> classe. L'istruzione obbligatoria veniva elevata al quattordicesimo anno d'età e prevedeva, oltre il livello della scuola elementare, la frequenza di un ulteriore corso integrativo di avviamento professionale della durata di tre anni. Le scuole secondarie erano a loro volta articolate in una serie di gradi di durata diversa, a seconda della loro tipologia. L'accesso ad esse era regolato secondo il criterio dell'esame di ammissione e prevedeva per ogni istituto un numero chiuso. Il livello più basso dell'istruzione secondaria veniva impartito nella scuola complementare, nel corso inferiore dell'istituto tecnico e dell'istituto magistrale, e nel ginnasio. Il livello superiore si articolava nel corso superiore dell'istituto tecnico e di quello magistrale, nel liceo scientifico, nel liceo classico e infine nel liceo femminile di durata triennale e senza ulteriori sbocchi.

Ma il regime fascista, prima della sua caduta, intervenne ancora sul sistema d'istruzione con la Carta della scuola ideata da Giuseppe Bottai nel 1939, che avrebbe dovuto costituire la risposta agli impetuosi processi sociali della seconda metà degli anni Trenta, che in termini scolastici si tradussero in un

notevole sviluppo quantitativo dell'istruzione, soprattutto per quanto riguarda gli istituti tecnici industriali, i licei scientifici e le magistrali. Il calendario dell'attuazione della riforma prevedeva la predisposizione di cinque leggi fondamentali, da approvare gradualmente. Di queste l'unica effettivamente promulgata fu la n. 899 del 1940, relativa all'istituzione della scuola media di durata triennale valida per l'accesso alle scuole dell'ordine superiore, al liceo artistico e alle scuole dell'ordine femminile.

Dopo la Liberazione, il dibattito sulla scuola si sviluppò in seno all'Assemblea costituente. In quella sede il compromesso tra le istanze della sinistra e quelle dei cattolici produsse l'obbligo scolastico fino ai 14 anni, il diritto allo studio, ma per i più capaci e meritevoli, e la libertà dei privati di creare scuole, ma senza oneri per lo Stato.

Per rinvenire tuttavia un significativo intervento legislativo occorre risalire fino al 1962, anno di approvazione della legge n. 1859, firmata dal ministro Luigi Gui, che istituiva la scuola media unica e obbligatoria fino a 14 anni. Tale legge sanciva tra l'altro l'eliminazione dell'obbligatorietà del latino, prevedendolo come materia autonoma e facoltativa nella 3<sup>a</sup> classe. L'esame di licenza era trasformato in esame di Stato e dava accesso a tutte le scuole e istituti di istruzione secondari di II grado, ma la prova di latino era considerata obbligatoria per poter accedere al liceo classico. Infine, si sanciva che il diploma di maturità scientifica dava accesso a tutte le facoltà universitarie esclusa quella di Lettere e filosofia; eccezione che cadrà nel 1969, quando venne liberalizzato l'accesso a tutti i corsi di laurea ai diplomati di qualsiasi istituto di istruzione secondaria di II grado.

Nel frattempo, nel 1968, con la legge n. 444 lo Stato organizzò la scuola materna per l'accoglimento dei bambini nell'età prescolastica da tre a sei anni, con fini di preparazione alla frequenza della scuola dell'obbligo. Ancora una volta quindi i nodi da sciogliere ri-

manevano la secondaria e l'università. E in effetti, dopo la legge n. 119 del 1969 che introduceva in via sperimentale alcune innovazioni negli esami di Stato di maturità, dal 1970 si sono succedute nel tempo numerose proposte legislative per il riordino della scuola secondaria superiore, nessuna delle quali è riuscita a terminare il proprio iter legislativo: dal testo predisposto dall'allora ministro Misasi nella V Legislatura a quello, d'iniziativa della senatrice Alberici e di altri senatori, approvato dal solo Senato nel settembre 1993. Nel frattempo, ancora una volta il Parlamento legiferava in tema di scuola elementare, approvando la legge n. 148 del 1990, che ha introdotto il cosiddetto «modulo organizzativo» di tre insegnanti su due classi (o di tre su quattro), ha previsto l'aggregazione delle materie per ambiti disciplinari e ha reso obbligatorio l'insegnamento della lingua straniera.

È infine nella XIII Legislatura – come è a tutti noto – che ha visto la luce la legge quadro di riforma dei cicli scolastici delineata dal ministro Berlinguer e a sua volta preceduta dalla legge n. 59 del 1997, che ha attribuito alle istituzioni scolastiche autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e di sviluppo dotandole peraltro di personalità giuridica, dalla legge n. 425 del 1997, che ha riformato gli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore, e dalla legge n. 9 del 1999, con la quale l'obbligo scolastico è stato elevato da otto a dieci anni, sebbene il medesimo obbligo d'istruzione sia rimasto di durata novennale fino all'approvazione del nuovo sistema scolastico e formativo.

Oggi, a quasi un anno dall'insediamento del governo Berlusconi, ci troviamo ad affrontare di nuovo il problema del riordino dei cicli scolastici che ormai necessita di urgente risoluzione.

Il tempo trascorso è stato un tempo proficuo: quello peraltro annunciato in campagna elettorale come utile ad analizzare, a valutare, ad elaborare, di concerto con i diretti

fruttori del sistema scolastico, una riforma del reparto scuola largamente attesa.

Altro elemento, inoltre, che oggi impone la revisione del sistema scolastico è quello riferibile all'entrata in vigore della legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001, che, modificando il Titolo V della Costituzione, rivede le competenze di Regioni, Comuni e Province e vincola al rispetto delle autonomie delle istituzioni scolastiche.

La precedente riforma tendeva a livellare il sistema mettendo in pericolo perni fondamentali della formazione culturale che lo Stato deve invece garantire. Oggi si intende ripartire da alcuni precisi ed essenziali presupposti: il rispetto della Costituzione italiana che sancisce il diritto allo studio per tutti; il rispetto della più recente normativa di riordino delle specifiche competenze legislative sulla materia, ripartite tra lo Stato e l'autonomia delle Regioni (come chiarito dall'articolo 1); il rispetto della legittimità a formarsi sia attraverso l'istruzione, sia attraverso la formazione professionale col presupposto, anch'esso sancito per legge, che entrambi i canali costituiscono due diverse modalità per giungere al medesimo obiettivo: quello della crescita e della formazione di una precisa individualità culturale e sociale.

Il rispetto di questi basamenti strutturali, insieme alle modalità attraverso le quali la riforma si snoda, garantisce anche il sistematico adeguamento a quello che è il panorama scolastico europeo, ad oggi innegabilmente più idoneo del nostro a formare individui in grado di affrontare in futuro le sfide del mercato globalizzato.

L'impegno per noi legislatori è pertanto quello di costruire un sistema che, tenendo conto dei presupposti appena citati, riesca a garantire una elevata qualità culturale e professionale attraverso un sistema unitario, ma al tempo stesso elastico da consentire ampia flessibilità, che proprio per questa peculiarità assicura un valore nazionale ai titoli conseguiti e li rende per questo spendibili anche a livello europeo (articolo 1).

L'articolo 2 regola il percorso di formazione scolastica attraverso due cicli: uno primario, che sarà costituito dalla scuola primaria e da quella secondaria di primo grado; uno secondario, che sarà costituito dal sistema dei licei e da quello parallelo dell'istruzione e della formazione professionale.

Muovendo da criteri che focalizzano il compito precipuo dell'istruzione quale quello di esaurire nell'arco della vita tutte le forme di apprendimento atte a formare e valorizzare la soggettività e la spiritualità umana, nonché a scaturire le attitudini e le scelte individuali al fine ultimo di strutturare una personalità consapevole di sé, ma anche della propria appartenenza civile e storica, muovendo da questi criteri ispiratori come *conditio sine qua non* – dicevo –, questa ipotesi interpreta ed esaurisce appieno il significato etimologico del verbo «educare». Cioè «condurre da», ovvero l'avvio di un percorso che, partendo da, addiuvine ad un qualcosa di compiuto; perché questo è il processo educativo, in sostanza: una trasformazione progressiva che, attraverso l'apprendimento, produce un risultato e si comprende come, proprio per queste peculiarità, tale processo rivesta un'importanza fondamentale. Per questo il sistema che eroga metodi e contenuti di questo processo, il sistema scolastico appunto, deve necessariamente essere di qualità elevata ed adeguato al compito che si prefigge.

Questo cammino prende il via attraverso la prima fase, che è quella della scuola dell'infanzia della durata di tre anni; essa per prima interviene, attraverso adeguate metodologie, ad educare lo sviluppo del bambino in termini di motricità, affettività e socialità: pone cioè le prime essenziali condizioni per quello che sarà il futuro inserimento nel mondo scolastico. L'intento annunciato di consentire l'ingresso a questa fase anche a bambini che compiono i tre anni entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento consente un ingresso anticipato con la prospettiva di condurre l'alunno alla fine dei due cicli all'età di

poco più dei diciotto anni: si tenta infatti di adeguare la scuola italiana a quella europea, anche se esiste un cospicuo blocco di nazioni nelle quali la durata degli studi necessari per accedere agli studi universitari è di 13 anni, per cui l'uscita avviene dopo i diciotto anni: mi riferisco a Paesi quali la Germania (18-19 anni), la Finlandia, la Danimarca, la Svezia, il Lussemburgo, l'Inghilterra. Anche Paesi come la Francia, pur prevedendo l'uscita prima dei diciannove, poi richiedono un bacherato biennale di ulteriore preparazione per l'accesso universitario che in definitiva ritarda tale evento.

Pertanto la scelta dei Paesi europei non è, come sempre, univoca e forse mai come in questo caso è necessario concepire una soluzione mirata non tanto ad un pedissequo adeguamento all'Unione, ma fondata invece su due criteri essenziali: il primo è la contestualizzazione del provvedimento con tutto ciò che concerne il bagaglio culturale, storico ed economico del nostro Paese; il secondo attiene a una serie di valutazioni di carattere psico-pedagogico. Nella valutazione dell'opportunità di anticipo dell'età scolare va considerato che il percorso evolutivo dell'individuo necessita di un tempo preciso (e quindi non contraibile) per raggiungere la maturità necessaria ad affrontare le metodologie e i contenuti di studio che l'università impone.

Comincia a sei anni (ma, fissando anche in questo caso la possibilità di iscriversi al compimento dei sei anni entro il 30 aprile dell'anno in corso, l'inizio potrà avvenire prima) il primo ciclo scolastico, che si snoda secondo due moduli di cui uno di cinque anni più un triennio di scuola secondaria di I grado. La fase relativa alla scuola primaria si realizza attraverso un primo anno in cui si conducono gli alunni al possesso di elementi cognitivi di base e successivamente in due bienni didatticamente distinti. Ritenendo, inoltre, che già da questa fase sia di fondamentale importanza, vista la maggiore facilità di apprendimento tipica di questa età, l'avvio all'apprendi-

mento di una lingua dell'Unione Europea, come pure l'approccio al mondo informatico, sono state inserite queste due discipline. Gli obiettivi sono impegnativi poiché si intende promuovere, prima attraverso l'alfabetizzazione, poi attraverso l'acquisizione di conoscenze e lo sviluppo delle abilità soggettive di base, quello sviluppo della personalità che proseguirà nella fase successiva.

La fase relativa alla scuola secondaria di I grado consta di un primo biennio e successivamente di un anno volto sia al completamento didattico dei due precedenti che al raccordo con il successivo secondo ciclo scolastico ed ha una funzione di consolidamento.

Il secondo ciclo è finalizzato alla crescita soggettiva dell'individuo attraverso le discipline di studio: l'attività didattica ha la durata di cinque anni e si sviluppa in due bienni più un anno di completamento e consolidamento del percorso al termine del quale l'alunno dovrà sostenere un esame di Stato per poter accedere all'università. Tale fase si conclude successivamente al compimento del diciottesimo anno di età.

In questo periodo della vita evolutiva si accrescono e organizzano le conoscenze e si tende soprattutto a far acquisire quell'autonomia allo studio che si proietterà in futuro in tutti gli aspetti della vita dell'individuo.

La legge prevede l'introduzione di una seconda lingua dell'Unione Europea e prevede l'approfondimento delle tecnologie informatiche. Per concludere, questo secondo ciclo cura l'educazione personalizzandola e mira a potenziare le caratteristiche soggettive, tenendo sempre in considerazione il contesto sociale e storico in cui l'individuo si realizza.

È durante questa fase che può essere realizzata la scelta tra sistema di istruzione e sistema di formazione: due percorsi assolutamente paralleli, aventi la caratteristica di pari dignità e come tali tutelati per legge. Questi due blocchi non sono intesi come due sistemi rigidi e a sé stanti, ma per loro intrin-

seca struttura dovranno garantire la possibilità, *in itinere*, di poter rivedere le proprie scelte e, se il caso, modificare il percorso di studio. Tale elasticità consente anche l'alternanza tra scuola e lavoro (come disposto dall'articolo 4) da effettuarsi sotto la diretta responsabilità dell'istituzione scolastica, ma di concerto con le imprese, con enti pubblici e privati che siano disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio. Anche da queste esperienze deriveranno valutazioni che andranno a costituire il credito formativo dell'alunno.

I due canali saranno diversi per durata (cinque anni il sistema dei licei e quattro + uno facoltativo per l'istruzione e formazione professionale) e per la natura dei programmi disciplinari; avranno entrambi l'esame di Stato finale.

In questo nuovo scenario qui delineato, lo Stato ha il compito di dettare le norme generali affinché sia garantito per tutti e su tutto il territorio nazionale il diritto allo studio; alle Regioni è trasferito il compito concorrente di emanare dispositivi in ordine all'intero sistema educativo, ovvero all'istruzione e alla formazione professionale garantendo la ottimale validità e qualità del servizio sul territorio in accordo coi dettami nazionali.

Attraverso l'articolo 4 viene inoltre ribadito quanto previsto dall'articolo 18 della legge 24 giugno 1997 recante «Norme in materia di promozione dell'occupazione», che aveva dettato disposizioni in materia di realizzazione di tirocinii e stages e di orientamento attraverso la realizzazione dei medesimi.

L'innovazione che vede la formazione professionale quale canale formativo parallelo a quello dell'istruzione realizza appieno le possibilità di realizzazione individuali: si avranno per entrambi percorsi che esiteranno in titoli e qualifiche spendibili su tutto il territorio nazionale e utili per l'accesso alla formazione superiore.

Per ciò che concerne gli aspetti legati alle verifiche dell'intero sistema educativo illu-

strate all'articolo 3, esse sono affidate al corpo docente, avranno carattere di annualità e di periodicità e verranno regolarmente certificate. La valutazione periodica verificherà il passaggio alla fase didattica successiva ed in caso di mancata idoneità, l'alunno sarà costretto a ripetere non l'intero biennio, ma solo il secondo anno dello stesso periodo. In stretto riferimento con quanto appena detto si manifesta la necessità di una significativa permanenza del corpo docente tesa a garantire quella continuità didattica imprescindibile anche per una corretta valutazione. All'interno di questo argomento è sembrato inoltre opportuno reinserire la tradizionale valutazione del comportamento generale dell'alunno a fronte della sperimentata convinzione che tale strumento offra, a lungo termine, un valido parametro di orientamento per i docenti, per le famiglie e per lo stesso alunno. Inoltre viene affidato all'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione il compito periodico di effettuare la valutazione dell'intero sistema attraverso la verifica del livello di conoscenze raggiunte dagli alunni, allo scopo di monitorare la complessiva validità dell'apparato scolastico e formativo: anche in questo senso ci allineeremo ai metodi già in atto in vari Paesi dell'Unione. In ultimo, come già accennato, è previsto l'esame di Stato come tappa conclusiva dei due cicli scolastici da svolgersi sotto il controllo di una commissione esaminatrice e avente come contenuto prove stabilite dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione: i criteri di scelta delle prove si fondano sulla base degli specifici obiettivi di apprendimento dell'intero corso, nonché in relazione con i curricula dell'ultimo anno.

L'articolo 5 entra nel merito della formazione degli insegnanti prevedendo che siano i decreti legislativi emanati dal Governo e previsti dall'articolo 1 della presente riforma a disciplinarne la materia. Tale formazione dovrà realizzarsi nelle università presso corsi di laurea specialistica, il cui accesso è program-

mato in base ai posti effettivamente disponibili in ogni Regione e nei ruoli organici. Le classi dei corsi di laurea sono individuate attraverso decreti adottati ai sensi dell'articolo 17, comma 95, della legge n. 127 del 15 maggio 1997; tali decreti dovranno inoltre regolamentare le attività didattiche inerenti l'inserimento degli alunni portatori di handicap prevedendo che la formazione possa essere realizzata anche all'estero. Per accedere ai corsi di laurea specialistica si prevede il possesso di requisiti minimi curriculari oltre ad una adeguata formazione personale. Il conseguimento infine della laurea specialistica viene determinato da un esame di laurea avente il valore di un esame di Stato dal valore abilitante di uno o più insegnamenti. Tutti coloro che, già docenti laureati, intendano immettersi ai ruoli dovranno svolgere un periodo di tirocinio con appropriati contratti di formazione-lavoro. In questo senso le università dovranno definire l'istituzione e il funzionamento di apposite strutture di formazione atte a sostenere i rapporti, mediante convenzioni, con le istituzioni scolastiche.

Inoltre le università avranno il compito della formazione in servizio dei docenti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutoraggio, di coordinamento delle attività didattiche e gestionali delle istituzioni scolastiche e formative.

Per ciò che riguarda le Regioni a statuto speciale e le province autonome di Trento e Bolzano, l'articolo 6 mantiene le loro autonomie in conformità ai loro statuti, alle norme di attuazione e alla legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001.

Infine l'articolo 7 detta le disposizioni finali ed attuative stabilendo che all'attuazione dei decreti previsti da questa legge-delega si deve provvedere mediante uno o più regolamenti. Vengono inoltre indicate in questo articolo le materie nelle quali verrà esercitato dallo Stato il suddetto potere regolamentare e viene anche previsto che il Ministro relazioni ogni tre anni in Parlamento sul siste-

ma educativo di istruzione e formazione per permettere la valutazione dell'efficacia delle nuove norme e, nel caso, per consentire iniziative conseguenti.

Dall'anno scolastico 2002-2003 potranno iscriversi alla scuola d'infanzia i bambini che compiranno i tre anni entro il 28 febbraio 2003, mentre potranno iscriversi alla 1<sup>a</sup> classe elementare i bambini che compiranno il sesto anno entro il 28 febbraio 2003. Successivamente, attraverso i decreti legislativi, saranno date disposizioni per arrivare al regime di iscrizione fino alla data del 30 aprile prevista dall'articolo 2.

Infine sono stabilite le disposizioni di carattere finanziario ed è sancita l'abrogazione della legge n. 30 del 10 febbraio 2000.

In conclusione, una riforma alla quale da tempo urgeva mettere mano per rendere il

nostro sistema scolastico attuale, valido e competitivo, senza per questo mettere in secondo piano la nostra tradizione culturale, storica e sociale. Una riforma che deve considerare l'individuo quale soggetto vero ed attivo del complesso processo di strutturazione della personalità; quale soggetto di un divenire che realizza tale processo attraverso uno sviluppo delle capacità di apprendimento, delle abilità, delle attitudini e che deve essere graduale e sequenziale. Una riforma che deve affermare inequivocabilmente il diritto di tutti allo studio, anche attraverso l'innovativa attribuzione della piena dignità ed importanza alla formazione professionale, evitando la ghettizzazione di coloro che scelgono un percorso anticipatamente pragmatico rispetto a quello squisitamente intellettuale.



## *Le* SCUOLE *agli* STATI GENERALI

*Riportiamo le testimonianze sulle esperienze educative e didattiche presentate agli Stati Generali dell'Istruzione da alcune istituzioni scolastiche.*

ISTITUTO SCOLASTICO  
PRIMA INFANZIA  
ED ELEMENTARE  
EDUARDO DE FILIPPO  
DI VILLANOVA  
DI GUIDONIA-ROMA

«Io – gli altri... noi»

L'Istituto Eduardo De Filippo - Scuola Statale Prima Infanzia ed Elementare di Villanova di Guidonia ha colto l'occasione dell'invito del ministro Moratti a partecipare agli «Stati Generali della scuola» per socializzare, attraverso un breve intervento multimediale e plurilingue di un piccolo gruppo di ragazze e ragazzi di classe 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>, le linee generali dell'attività progettuale dell'Istituto, come esplicitata nel Piano dell'Offerta Formativa (POF).

Principi fondanti del percorso educativo, individuati collegialmente dalle varie componenti che intervengono nel processo formativo sono:

- formazione;
- consapevolezza;
- autorientamento;

- operatività;
- cooperazione;
- continuità.

Attraverso la metafora del «viaggio» si è inteso sottolineare il lungo e difficile percorso di formazione che porta ogni individuo alla consapevolezza, intesa come identità/orientamento/progetto di vita, dell'essere io, al riconoscimento degli altri in quanto altrettanti io, per raggiungere il traguardo finale del noi, in cui ciascun io, in virtù della propria specificità e unicità, porta le proprie Risorse e Differenze.

Le linee del suddetto percorso sono scaturite dalla constatazione che nel territorio in cui l'Istituto opera vi è un massiccio e continuo incremento del fenomeno dell'immigrazione e che, pertanto, in questa società multiculturale spetta alla scuola il compito di evitare atteggiamenti di disinteresse, sottovalutazione, emarginazione nei confronti delle numerose persone di etnie diverse entrate a far parte della comunità, ma soprattutto dell'Altro inteso come individuo che ha una personalità, una cultura e una storia da rispettare sempre e comunque.

Spetta altresì alla scuola il compito di evitare forzature di acculturazione e integrazione

ne sradicanti, nel rispetto delle diverse identità culturali che devono essere anzi considerate fonte di arricchimento per tutti.

Soltanto la conoscenza del patrimonio culturale di ogni singolo individuo permette infatti un incontro che non sia in termini di subalternità e prevaricazione.

Un percorso formativo così impostato non può che avere un approccio interdisciplinare, pluriennale, plurilingue e multimediale.

### Interdisciplinare e pluriennale

In una società in cui le conoscenze cambiano e si evolvono rapidamente bisogna che l'alunno attui «transfert di competenze» e fondi l'apprendimento su processi mentali per acquisire un personale metodo di studio che gli consenta di apprendere in qualsiasi contesto spazio-temporale.

La capacità di utilizzare registri, linguaggi specifici e modalità di ricerca delle discipline va perciò vista in funzione di reali percorsi e processi interdisciplinari e, comunque, trasversali.

Nell'intervento che è stato presentato in sede di Stati Generali, attraverso alcune sequenze del video *L'Uomo di tutti i cieli*, realizzato da tutti gli alunni del quinquennio di una delle sedi in cui si articola l'Istituto si è voluto mostrare una tappa del suddetto percorso che abbraccia diversi anni scolastici.

### Plurilingue (Italiano-Inglese-Rumeno-LIS)

Particolare rilievo, nell'ottica della formazione, ha la conoscenza della lingua inglese, intesa come veicolo di comunicazione internazionale; l'insegnamento della lingua italiana come seconda lingua per gli alunni stranieri frequentanti l'Istituto ed i loro nuclei familiari, e la valorizzazione altresì dell'idioma di origine, considerando l'inserimento linguistico veicolo di inserimento sociale; l'apprendimento della lingua italiana dei segni

quale tangibile riconoscimento delle diversità in quanto tali e senza aggettivi.

Il progetto attuato in collaborazione con il CNR ed il Centro di Informazione e Documentazione sui Problemi della Sordità del Provveditorato agli Studi di Roma riguardante l'insegnamento della LIS a bambini udenti e sordi ha avuto inizio otto anni fa e interessa per il corrente anno scolastico due classi quarte che hanno iniziato la sperimentazione già dalla classe prima.

La proposta mira ad educare i bambini alla conoscenza e condivisione delle risorse proprie ed altrui nella piena realizzazione dell'integrazione scolastica intesa come capacità di operare all'interno di un gruppo in un equilibrio di differenziazione e omogeneizzazione, di complementarità e similarità.

D'altro canto esporre i bambini udenti all'insegnamento – apprendimento della LIS oltre ad offrire la possibilità di utilizzare le risorse ed i canali di comunicazione dell'altro, considerando naturale la diversità, permette di:

- potenziare il canale di comunicazione visivo-gestuale migliorando le capacità attentive, visivo-spaziali e quindi di ascolto;
- trasferire alcune delle competenze acquisite attraverso una lingua fondata sul canale visivo-gestuale ai processi di scrittura e lettura, potenziando tra l'altro la motricità fine;
- favorire lo sviluppo di capacità metalinguistiche;
- rafforzare il processo di memorizzazione;
- sperimentare possibili passaggi simbolici tra oggetto-segno-immagine-parola-simbolo grafico favorendo il potenziamento della flessibilità di pensiero e la sua diversa organizzazione.

Da quanto detto si evince pertanto la forte valenza formativa di tale attività, che coinvolge e mira a potenziare competenze ed abilità ad ampio raggio e non solamente linguistiche e comunicative.

Multimediale (Parola - Immagine - Corpo - Musica - Video - Informatica - Telematica)

L'acquisizione infine di competenze e abilità nell'ambito del linguaggio cinematografico e audiovisivo mira a sviluppare padronanza e consapevolezza rispetto al codice multimediale, intese come uso attivo della strumentazione e capacità di lettura/decodifica dei messaggi che esso trasmette, per una fruizione «intelligente e non passiva» dello stesso.

Fare in modo che gli alunni, usando la strumentazione della saletta di montaggio attrezzata nell'Istituto, imparino a smontare un video, un documentario, un film, un'immagine, individuandone gli elementi portanti ma anche a costruire un prodotto, percorrendo le diverse fasi che portano alla realizzazione di un filmato, acquista un forte valenza metodologica e formativa, in vista di una gestione autonoma e consapevole del rapporto con la sfera dell'informazione e della comunicazione audiovisiva così come usare il mezzo informatico a fini di ricerca e/o di produzioni ipertestuali e la telematica (chat, forum, email...) per socializzare, comunicare, mettere insieme conoscenze...

L'Istituto per quest'ultima attività fa parte del gruppo di scuole individuate quale ENIS (European Network of Innovative School).

Le linee progettuali su espone non illustrano certo completamente l'intero Piano dell'Offerta Formativa dell'Istituto, ma vanno viste come linee guida dalle quali far scaturire un'azione educativa che sia sempre più consona alle esigenze degli studenti, delle famiglie, ma soprattutto della società, in vista della formazione di soggetti che sappiano dare in ogni contesto un apporto creativo e costruttivo in quanto identità forti ed autonome nell'ambito di un NOI non somma ma moltiplicazione di risorse umane, così come testimoniato concretamente anche dalla Re-

te Territoriale di Scuole, costituitasi in Consorzio 33 Roma (con sede legale presso questo Istituto e presieduto dalla Dirigente dello stesso), che vede insieme da alcuni anni, impegnati in svariate attività formative fortemente interagenti con il territorio, tutti gli istituti di ogni ordine e grado del Distretto Scolastico 33.

#### *Docenti*

Marisa Di Bernardo  
Vincenzo La Polla  
Maria Pia Romeo

#### *Il Dirigente*

Margherita Valenti

### DIREZIONE DIDATTICA CESARE BATTISTI DI MILANO

1. Una mostra sui meccanismi del pregiudizio, della discriminazione e del capro espiatorio

La Direzione Didattica «C. Battisti» di Milano presenta in collaborazione con l'Associazione Pace e Dintorni l'esperienza della mostra interattiva «Gli altri siamo noi: giochi, strumenti, idee per una società interculturale», una mostra sui meccanismi del pregiudizio, della discriminazione e del capro espiatorio.

Si tratta di una esperienza straordinaria di educazione alla pace sia per l'efficacia didattica dimostrata sul campo sia per l'entusiasmo dei ragazzi, sia per i valori che sono al centro del lavoro educativo: il superamento dei pregiudizi, la conoscenza degli altri come ricchezza, la cooperazione come superamento degli ostacoli e dei limiti che ci creiamo, la convivenza e l'integrazione delle umanità e delle culture come soluzione ai conflitti.

Vi invitiamo a sperimentare questa mostra nella vostra città. Noi la abbiamo resa per-

manente nella città di Milano e abbiamo costruito intorno ad essa una rete di progetti nella scuola e nel territorio. E siamo tuttora in cammino.

## 2. Uno strumento interattivo innovativo per l'Italia

Non si tratta di una mostra nel senso tradizionale, ma di un *circuito di giochi educativi* per ragazzi/e fra i 9 e i 16 anni. I ragazzi/e sono stimolati a riflettere sulle proprie reazioni e risposte di fronte ai problemi che via via incontrano, ad esprimere le proprie opinioni, a cercare soluzioni, e attraverso i giochi arrivano a familiarizzare con gli otto temi presenti nella mostra.

Lo scopo della mostra è di offrire ai ragazzi/e una percezione di come vengono «creati» i capri espiatori e di come si diffondono pregiudizi e discriminazione. Attraverso il gioco i ragazzi/e scoprono le caratteristiche che i temi menzionati nella mostra assumono all'interno del loro piccolo mondo (micro) e della società che li circonda (macro).

L'*educazione alla pace* deve essere indirizzata verso l'apprendimento e la pratica di competenze e l'utilizzo di strumenti che facciano sì che i ragazzi/e possano dare il proprio contributo per una convivenza pacifica.

Le buone intenzioni e i messaggi esemplari non sono educativi in sé stessi e nemmeno la trasmissione di conoscenze (insieme al messaggio che «la discriminazione è cattiva») è sufficiente agli scopi perché non richiama le potenzialità dei singoli e non ne stimola la creatività.

La mostra evita di proposito la proposta moralistica. Il motto delle attività è: «insegnate ai ragazzi/e che devono pensare, ma non quello che devono pensare». Infatti uno degli strumenti più importanti nell'educazione alla pace è proprio imparare a farsi domande, poiché è solo partendo da queste che è possibile porre in discussione i propri valori e le proprie certezze. La domanda è l'inizio del

cambiamento ed il primo passo verso soluzioni creative.

Lo strumento ha preso spunto da una mostra olandese ed è una novità per l'Italia che apre nuove prospettive didattiche. Inoltre la stessa gestione della mostra in Italia è diventata occasione per educare alla pace: ciò significa che agli stessi adulti che organizzano l'iniziativa è richiesto di praticare i principi che si vogliono insegnare ai ragazzi/e chiamando a cooperare scuole, associazioni ed enti pubblici dello stesso territorio.

## 3. La scuola come luogo dove si impara a dialogare con chi «è diverso da me»

I temi della mostra sono attuali e drammatici. Viviamo in una società dove pregiudizi, discriminazioni e capri espiatori sono fortemente presenti. E il risultato estremo è la guerra.

Ma per fare la guerra e uccidere un nostro simile (senza sentirsi assassini) c'è bisogno di vedere il nemico come un essere «altro da me», non umano, un mostro da eliminare. E questo è possibile proprio grazie al meccanismo di deumanizzazione.

La *scuola* ha allora un ruolo molto importante per impedire tutto ciò. La scuola è già il luogo che mette in contatto e permette la conoscenza di umanità e culture diverse, il luogo dove pian piano è possibile superare i pregiudizi e le discriminazioni e dove è possibile imparare la convivenza e l'integrazione delle diversità. La scuola è il luogo dove si costruisce la pace e questo è il senso profondo dell'esperienza che stiamo facendo.

Questa mostra aiuta a capire che non è separando (e nascondendo) le differenze che si superano pregiudizi e discriminazioni e ci ha permesso di stimolare il confronto tra le diversità culturali, sociali, religiose della società complessa e globale che viviamo a partire dal gruppo classe fino al quartiere e alla città dove viviamo.

#### 4. La diffusione dell'iniziativa in Italia

Ci sono 4 copie della mostra in Italia. La prima è fissa da due anni nella nostra scuola gestita in collaborazione con l'Associazione Pace e Dintorni di Milano. Le altre 3 sono itineranti per l'Italia, vanno dove vengono richieste e sono gestite dall'Associazione Tamburi di Pace di Roma, dal COPE di Catania e dal CISV di Torino. Pensate che in pochi anni, dal 1995 al 2001, le 4 copie della mostra sono state mediamente per 1 mese in *80 città* italiane coinvolgendo *5200 classi, 110.000 ragazzi, 10.500 insegnanti* ma anche 80 Enti locali, 220 associazioni e 3000 volontari che hanno permesso le visite didattiche delle scuole; il tutto è accaduto senza troppi clamori con il mondo della scuola, gli Enti locali ed il mondo dell'associazionismo che hanno collaborato in modo efficace e stimolante.

#### 5. Lo scambio e la collaborazione tra scuola e territorio

La *scuola C. Battisti* di Milano ha aperto da due anni un progetto in collaborazione con il *territorio*. La straordinarietà dell'esperienza è testimoniata dal fatto che pian piano la scuola ha costruito una rete di progetti interculturali intorno a questa mostra.

Un I livello è «dentro la scuola». Le classi svolgono percorsi didattici interdisciplinari (5 proposte/progetti), ma c'è anche l'accoglienza ed il coinvolgimento delle famiglie.

Un II livello è «nel quartiere». La mostra è aperta agli abitanti e alle realtà del quartiere che lavorano con i giovani; la scuola è così diventata un riferimento per l'accoglienza dei diversi e per la conversazione tra le persone che abitano il quartiere.

Un III livello è «nella città di Milano». La scuola offre un servizio permettendo a tutte le scuole ed i gruppi giovanili di Milano e Provincia di visitare e lavorare con la mostra.

Infine siamo qui a raccontare la nostra esperienza...

#### 6. Qualche riferimento per passare dalla conoscenza all'azione

*Vi invitiamo in conclusione* a portare questa mostra nella vostra città per 1 mese per sperimentarla. Vi invitiamo a percorrere questa strada perché questo strumento ci sta aiutando a valorizzare i nostri progetti educativi e ad aprirci al territorio; ma soprattutto sentiamo di lavorare per contrastare la cultura del pregiudizio, della discriminazione, del capro espiatorio che porta inevitabilmente alla guerra.

Per altre informazioni contattate la scuola o contattate direttamente le associazioni più vicine a Voi:

Direzione Didattica Cesare Battisti (dott. Giuseppe Fracchia), v. Palmieri 24, 20141 Milano – 02/8435931.

Associazione Pace e Dintorni, v. M. D'Agate 11, 20139 Milano – 02/48402693 – [pacedintorni@tiscalinet.it](mailto:pacedintorni@tiscalinet.it).

Ong COPE, v. Crociferi 38, 95124 Catania – 095/317390 – [copect@tiscalinet.it](mailto:copect@tiscalinet.it).

Ong CISV, c. Chieri 121/6, 10132 Torino – 011/8993823 – [cisv@arpnet.it](mailto:cisv@arpnet.it).

Associazione Tamburi di Pace, v. Carlo Emanuele I 16, 00185 Roma – 347/3018018 – [aletardi@casaccia.enea.it](mailto:aletardi@casaccia.enea.it).

Prof. Gianluca Cantisani

ISTITUTO TECNICO  
COMMERCIALE E PER  
GEOMETRI LUIGI EINAUDI  
DI BASSANO DEL GRAPPA

GLI STUDENTI TUTOR  
PER IL MIGLIORAMENTO

Perché il tutor

Nell'anno scolastico 1995/96 è stato avviato nel nostro Istituto un progetto contro la dispersione scolastica – il Progetto *Robinson* – e due colleghi (Nelly Zanin e Ferdinando Che-

min) avevano ottenuto per questo l'esonero dall'insegnamento. Particolare rilevanza è stata data a quelle attività di sostegno e/o recupero finalizzate non tanto al recupero in senso stretto di conoscenze e/o abilità mancanti in ingresso, quanto piuttosto al recupero della motivazione allo studio, al potenziamento dell'autostima personale, alla consapevolezza delle proprie scelte, fino ad arrivare all'attivazione di eventuali azioni di vero e proprio ri-orientamento. Nell'analisi d'istituto, effettuata all'interno del Progetto Qualità (di cui i due colleghi erano referenti), era stata evidenziata, inoltre, come area critica la fase dell'accoglienza.

### Il tutor come risorsa

Tra le varie strategie individuate per realizzare una didattica preventiva, di accoglienza e di qualità dell'istruzione, un ruolo fondamentale è stato assegnato al tutorato (docenti e studenti tutor) visto come un servizio, dapprima all'interno del CIC (insieme ai servizi di ascolto, consulenza e supporto psicologico) e successivamente esteso a tutte le classi del biennio, per un servizio di qualità alla persona.

In una istituzione la cui finalità è promuovere la formazione armonica, globale della persona, creando condizioni che favoriscano lo sviluppo della personalità di ogni singolo nel rispetto della continuità del percorso compiuto, il tutor si pone come riferimento, come risorsa, come elemento di vitale importanza.

Si è pensato, quindi, di utilizzare la figura dello studente-tutor, dopo un processo di formazione, soprattutto in questo delicato momento.

### La formazione dello studente-tutor

Obiettivo fondamentale era la formazione di un gruppo di studenti preparati ad operare:

- in fase di accoglienza;
- nei progetti di orientamento, in entrata e in uscita;
- in attività di ascolto e informazione;

- in esperienze di programmazione studentesca e di volontariato.

Per ottenere questo risultato sono state previste metodologie di lavoro differenziate a seconda degli obiettivi, delle abilità e delle competenze da sviluppare; sono stati quindi utilizzati:

- comunicazione del docente o di esperti;
- dibattito;
- lavoro di gruppo su compito;
- ricerca;
- operatività guidata;
- simulazione.

Alla fine di ogni incontro e alla fine del percorso compiuto è stata effettuata una valutazione tramite questionario di *customer satisfaction*.

A partire dall'anno scolastico 1998/99 è stato attivato un corso di primo livello al quale si è aggiunto l'anno successivo anche un secondo livello.

Il percorso del primo livello ha trattato i seguenti temi:

1. Dentro la scuola che cambia.
2. Gli studenti.
3. Gli spazi per l'autogestione.
4. La gestione del gruppo.
5. Parlare in pubblico.
6. Laboratorio: come costruire un intervento efficace.
7. Cos'è, come si costruisce e si gestisce un progetto.
8. Laboratorio: costruiamo un progetto.
9. Conoscere per orientarsi ed orientare.
10. L'associazionismo giovanile. La figura dello studente tutor.
11. Valutazione ed autovalutazione.

Dopo questa prima esperienza ed il riscontro altamente positivo da parte degli studenti sul percorso compiuto (il 100% degli studenti frequentanti il corso ha ritenuto molto utile

che la scuola inserisca nella sua offerta formativa un corso come quello da loro frequentato) si è pianificato, partendo dalla valutazione e autovalutazione delle conoscenze e competenze acquisite in ogni area di intervento, un corso di secondo livello avente una duplice finalità:

– da una parte l'integrare ed allargare conoscenze e competenze affinché gli studenti possano operare con flessibilità ed efficacia non solo negli ambiti già individuati dell'orientamento in ingresso e dell'accoglienza, ma anche in quelli del recupero-sostegno, della prevenzione e dell'animazione studentesca;

– dall'altra l'attuare sinergie con il territorio per completare, attraverso una coprogettazione, la formazione di un gruppo di giovani studenti informati, formati, autonomi, in grado di spendere le conoscenze e le competenze acquisite in attività di volontariato, in attività culturali, sociali e di animazione, in una partecipazione attiva e responsabile alla vita politico-amministrativa della comunità in cui vivono.

Sono stati progettati 4 moduli di approfondimento relativi a:

- area accoglienza;
- area orientamento in entrata;
- area di sostegno al corretto metodo di studio e all'apprendimento;
- progettualità, partecipazione ed animazione studentesca nella collaborazione scuola-extrascuola.

Il percorso del secondo livello ha trattato i seguenti temi:

1. Il progetto di accoglienza d'Istituto: il senso e i contenuti – l'esperienza.
2. Dentro l'Istituto.
3. Conoscere la qualità.
4. Come operare in qualità.
5. La progettazione, il controllo e la valutazione.
6. Come documentare e comunicare.

7. Laboratorio di PowerPoint.
8. Conoscere e documentare la storia d'Istituto: il SIQUS.
9. Valutazione e autovalutazione: perché, come e quando.

## Profilo dello studente-tutor

Al termine del primo corso di formazione e come momento di verifica del percorso è stato delineato, con l'intervento significativo degli studenti stessi, il profilo che esplicita in modo chiaro che cosa è e che cosa fa lo studente-tutor:

– è uno studente, un giovane che, volontariamente, ha affrontato un iter formativo iniziale non fine a se stesso, non destinato a restare un patrimonio individuale ma ad essere risorsa collettiva d'istituto;

– sa che il percorso fatto non è esaustivo e che la sua formazione continuerà nelle azioni che si impegnerà a svolgere nella scuola e fuori, nelle situazioni che analizzerà per cercare delle risposte, nei progetti che promuoverà con i compagni, nel confronto con la quotidiana realtà;

– è un adolescente che sa affrontare i suoi compiti di crescita con responsabilità e sa aiutare e stimolare gli altri, con la sua testimonianza di amore e fiducia nella vita;

– è uno studente che conosce la scuola, l'istituto, i meccanismi di gestione e di funzionamento, le risorse, e che è in grado, quindi, di dare informazioni, di indirizzare, di orientare;

– è un ragazzo che capisce il valore della cultura che interiorizza, che è motivato, che è pronto ad aiutare i compagni nelle difficoltà che incontrano nello studio, nell'applicazione di quanto appreso e a motivarli;

– è uno che ha capito l'importanza dell'essere dentro gli organi di decisione e di gestione della scuola, che partecipa, ed educa con l'esempio alla partecipazione;

– sa dialogare e soprattutto sa ascoltare e crea empatia.

## La spendibilità

Lo «studente-tudor» è stato elemento altamente significativo in alcuni particolari momenti:

- nella giornata mondiale di solidarietà contro l'AIDS (1° dicembre), giornata interamente gestita dagli studenti dell'istituto con il patrocinio del Comune di Bassano, dell'ANLAIS e il coinvolgimento degli alunni di altri istituti superiori;

- in fase di accoglienza il primo giorno di scuola, durante la prima assemblea di classe, negli Open Day, negli incontri con alunni di 3<sup>a</sup> media;

- nella gestione dello Sportello Orientamento attivato all'interno dell'Istituto in collaborazione con l'Informagiovani di Bassano e l'IRI-GEM;

- nel progetto per l'assistenza e l'aiuto reciproco nello studio pomeridiano in Istituto definito Sportello Help.

Soprattutto l'organizzazione e la realizzazione di quest'ultima attività sarà la sfida di questo anno scolastico che prevederà quindi, probabilmente, un ulteriore livello di formazione e approfondimento.

ISTITUTO DI ISTRUZIONE  
SECONDARIA SUPERIORE  
ARITZO  
ISTITUTO PROFESSIONALE  
DI STATO PER I SERVIZI  
COMMERCIALI TURISTICI  
E ALBERGHIERI MONTANARU  
DI DESULO (NUORO)

Presentazione del sito Internet  
della scuola e simulazione  
aziendale

Alla manifestazione partecipa una rappresentativa dell'Istituto composta dal Dirigente Scolastico, dal docente referente dei pro-

getti, dal tecnico dei laboratori e da 6 alunni del triennio commerciale e turistico.

Saliranno sul palco le alunne M. Giovanna Brodu per la presentazione del sito Internet e Antonella Gioi per la presentazione delle attività di simulazione aziendale.

Mentre il tecnico provvede alla sistemazione delle attrezzature per la proiezione dei lavori, l'alunna Giovanna Brodu introduce il lavoro che ha per oggetto la presentazione del sito della scuola.

*Giovanna Brodu:* «Buongiorno a tutti, al sig. Ministro dell'Istruzione, al Direttore Regionale per l'Istruzione della Sardegna dott. Pietrella e a tutte le altre autorità convenute. Un saluto particolare, inoltre, alle rappresentanze delle altre scuole invitate a questa importante manifestazione.

Sono Giovanna Brodu, frequento il quarto anno del corso commerciale dell'Istituto Professionale di Stato per i Servizi Commerciali, Turistici e Alberghieri A. Casula «Montanaru» di Desulo, un piccolo centro ai piedi del Gennargentu, a 1000 s.l.m. in provincia di Nuoro.

A nome degli studenti e dei docenti del nostro Istituto vi presenteremo adesso il nostro lavoro, un progetto biennale che abbiamo iniziato nello scorso anno scolastico e che completeremo quest'anno.

Faccio parte del gruppo di progetto Multimedialità, un gruppo di lavoro che si è costituito all'inizio dello scorso anno scolastico con l'obiettivo di pubblicizzare, con strumenti multimediali, il nostro Istituto e il suo territorio. Il progetto coinvolge una quindicina di alunni provenienti sia dall'indirizzo commerciale che da quello turistico.

Il lavoro si svolge nei nostri laboratori informatici, in orario pomeridiano, con le lezioni teoriche che si alternano alle fasi più propriamente realizzative con la produzione delle pagine web.

Nella realizzazione del sito siamo coordinati dal webmaster prof. Franco Zanda.



Il nostro sito è pubblicato all'indirizzo [www.professionaledesulo.it](http://www.professionaledesulo.it) e attualmente ne abbiamo quasi completato la prima parte, quella più propriamente informativa sul nostro Istituto. Nella seconda parte, che realizzeremo quest'anno, si parlerà del nostro territorio nei suoi aspetti paesaggistici, economici e culturali.

Il lavoro fin qui svolto è di circa 150 pagine, divise in sezioni, con banner pubblicitari, animazioni e numerose gallerie fotografiche.

Come noterete in alto a sinistra, abbiamo adottato come *logo dell'Istituto* la tipica cuffietta del nostro costume tradizionale, un particolare che lo ha reso famoso in tutta la Sardegna e anche al di fuori dei confini regionali.

La *Home Page* è caratterizzata da scroll che forniscono continuamente informazioni sulle attività dell'Istituto e news dal territorio, un link per accedere al sito del Ministero, e link ad altre sezioni come quella riservata ai docenti e che è protetta da password.

In lato sono sistemati i tre pulsanti che ci consentono di accedere ai diversi indirizzi dell'Istituto.

In ogni *indirizzo* troviamo un menu verticale dove possiamo accedere alle informazioni sul corso, le attività curricolari, il quadro orario, i libri di testo, ed altre informazioni.

Troviamo i profili professionali, gli sbocchi professionali, le attività di simulazione e stage aziendali delle quali vi parlerà dopo la mia compagna.

A le stesse pagine si può accedere anche dal *percorso formativo*, una sorta di guida che orienta il visitatore in modo immediato. Da qualunque icona è possibile l'accesso immediato.

Il nostro Istituto è una scuola altamente informatizzata e dispone di diversi *laboratori* e ambienti tecnologici. Dal menu è possibile visitare i diversi laboratori; di quello aziendale parlerà la mia compagna, io non posso che ricordare gli altri laboratori: linguistico, informatico, aula server-regia e conferenze.

Il nostro Istituto è totalmente *cablato* e si può accedere alla rete da qualsiasi ambiente

della scuola, aule comprese, e quindi navigare in Internet e operare in videoconferenza dalle classi tramite delle cattedre multimediali mobili.

Il tempo a disposizione non ci consente di trattare tutte le sezioni, come il *POF*, gli *Organismi dell'Istituto*, il *Regolamento dell'Istituto*, ma ci preme almeno parlarvi della sezione che abbiamo realizzato in occasione della visita del Ministro al nostro Istituto. Cogliamo l'occasione per ringraziarla ancora una volta per l'onore che ci ha reso con la sua visita.

Il servizio lo troviamo nelle pagine del *Giornale d'Istituto*. Le pagine contengono gli interventi del Ministro e delle altre autorità, la visita ai laboratori, il saluto agli studenti, e diverse foto, alcune molto simpatiche tra le quali quelle che vedono il sig. Ministro indossare la nostra cuffietta offerta in dono dagli studenti.

Il tempo non mi consente di illustrare tutte le sezioni e invito pertanto chi è interessato a questo lavoro a visitare il sito che ripeto troverete all'indirizzo [www.professionaledesulo.it](http://www.professionaledesulo.it).

A questo punto passo la parola alla mia compagna Antonella Gioi. Grazie dell'attenzione».

*Antonella Gioi* «Buongiorno, sono Antonella Gioi e frequento il quinto anno del corso commerciale.

La mia compagna poco fa vi ha accennato ai diversi laboratori e ambienti tecnologici di cui dispone il nostro Istituto.

In particolare vi voglio parlare del nostro ambiente di lavoro preferito, il laboratorio di simulazione aziendale. È stato progettato per ricreare all'interno della scuola le condizioni di stage aziendale permanente e poter effettuare, così, le attività di simulazione d'impresa nelle condizioni più realistiche possibili.

La simulazione aziendale consente di mettere subito in pratica i concetti che acquisiamo con le lezioni teoriche. Una volta sviluppata l'idea imprenditoriale, possiamo verifi-

carne la fattibilità, quindi costruire l'impresa in ambiente simulato e poi farla funzionare; tutto ciò ci consente di sviluppare la creatività, risolvere problemi e decisioni, di riacquistare fiducia in noi stessi e abituarci a lavorare in *équipe*.

Nel tentativo di ricreare le condizioni di lavoro quanto più realistiche possibili, nei nostri laboratori abbiamo adottato dei programmi di contabilità effettivamente utilizzati nelle imprese.

Sono gli stessi gestionali che troviamo nelle aziende; il nostro programma si chiama Esatto 2000 ed è molto diffuso nelle piccole e medie imprese. La nostra scuola li ha ottenuti in Kit Scuola a prezzi più accessibili rispetto a quelli che pagano le aziende.

In quest'anno scolastico stiamo simulando una piccola impresa che opera nel nostro territorio e che produce un tipico dolce dell'area del Gennargentu: *il torrone*. Questa impresa esiste realmente e collabora con noi da alcuni anni. Come nostra azienda partner ne simuliamo tutte le sue problematiche gestionali.

Abbiamo simulato tutti gli adempimenti burocratici della fase di costituzione, con la modulistica che ci siamo procurati negli uffici fiscali e in Camera di Commercio.

Abbiamo affrontato tutti i problemi organizzativi della fase di avvio quali il reperimento dei finanziamenti e le strategie aziendali che intendiamo adottare per affrontare il mercato.

Alle attività di simulazione partecipano tutte le classi, con ruoli e funzioni programmate dai docenti in funzione dei livelli di conoscenza delle diverse classi.

Gli alunni del *biennio* iniziano ad acquisire dimestichezza con l'organizzazione dell'ufficio, preparano gli archivi, le anagrafiche dell'azienda, dei clienti e dei fornitori, i codici dei prodotti e l'organizzazione del magazzino.

Gli allievi del *terzo anno* si preoccupano in primo luogo degli approvvigionamenti, con la gestione degli ordini, la contabilità degli acquisti, movimenti di magazzino. Inol-

tre gestiscono le vendite con gli impegni dei clienti e la fatturazione che è completamente informatizzata.

Gli alunni del *quarto anno* si interessano degli aspetti promozionali del prodotto: il contatto con la clientela, la pubblicità e le strategie di marketing. Questi ragazzi, come ha osservato la compagna che mi ha preceduto nel presentare il sito, fanno parte del gruppo di progetto Multimedialità. Per un anno intero si sono interessati alla pubblicità del nostro Istituto, con mezzi tradizionali come i depliant e i manifesti e anche con mezzi più innovativi come per esempio il sito della nostra scuola.

Hanno acquisito quindi una certa esperienza nel settore della promozione che poi mettono a disposizione della nostra azienda simulata organizzando tutte le strategie di vendita.

Noi del *quinto anno* ci occupiamo dell'organizzazione generale dell'azienda. Io stessa sono l'amministratore delegato della società.

Tra le altre cose ci occupiamo degli aspetti contabili più delicati, dalla contabilità IVA alla contabilità generale e bilancio, dal controllo dei costi all'analisi delle statistiche.

Tutta la nostra contabilità, ribadiamo, è totalmente integrata e quindi completamente informatizzata.

Va detto che in questi lavori noi ragazzi del biennio finale abbiamo apportato nell'azienda simulata tutte le esperienze acquisite negli stage aziendali. Esperienze fatte, oltre che nella nostra azienda partner, anche in altre realtà produttive più avanzate. Nello scorso anno scolastico, per esempio, abbiamo fatto lo stage a Rimini. Di questa esperienza ne abbiamo fatto pubblicità anche nel sito della scuola.

Le immagini che vi potete vedere si riferiscono proprio a questa esperienza. Siamo stati sistemati nelle diverse aziende commerciali e turistiche e alla fine dello stage abbiamo ricevuto dai tutor aziendali gli attestati di partecipazione.

Riteniamo che attraverso la realizzazione di queste esperienze la scuola riuscirà a darci una formazione professionale adeguata alle richieste del mondo del lavoro e in particolare alle esigenze di sviluppo del nostro territorio.

Grazie per aver avuto la pazienza di ascoltarci e di averci dato questa importante opportunità.

## LICEO CLASSICO FEDERICO FREZZI DI FOLIGNO

La testimonianza degli studenti del Liceo Classico Federico Frezzi di Foligno consiste in una breve rappresentazione, frutto del lavoro del Laboratorio Teatrale per le scuole che è in atto da oltre dieci anni nella nostra città.

Si vuole con ciò sottolineare come il rapporto vivo tra scuola e teatro non sia solo acquisizione di capacità fisiche, motorie e spaziali, ma anche un insostituibile momento di grande valenza educativa, di incontro, di studio e di riflessione culturale.

Per questo è stato scelto un testo classico, un Coro dell'*Antigone* di Sofocle: un'alta meditazione sui valori più profondi e duraturi dell'uomo e sulla sua terribile grandezza.

### *Studenti partecipanti*

Daria Massi, Eleonora Beddini,  
Fabio Massimo Mattoni,  
Francesco Roggero, Lucia Bazzucchi

### *Docente responsabile*

Prof.ssa Rita Ciuchetti

Docente in qualità di Vicepresidente

Prof.ssa Giulia Maria Lioi

Da *Antigone* di Sofocle

*Titolo: Canto dell'Uomo*

*Scena unica*

### *Personaggi:*

*Coro*

Daria Massi

Eleonora Beddini

Fabio Massimo Mattoni

Francesco Roggero

Lucia Bazzucchi

*Musica:* Bongo (Eleonora)

*Entra Eleonora con lo strumento e dà un colpo di avvio.*

*Coro:* Molte – ha la vita forze tremende.

*Lucia:* Eppure più dell'uomo nulla, vedi, è tremendo.

*Eleonora:* Va sul mare canuto nell'umido aspro vento, Solcando turgidezze che s'affondano In gorghi sonori.

*Daria:* E la suprema fra gli dèi, la Terra, D'anno in anno affatica egli d'aratri  
Sovvertitori e di cavalli preme  
Tutta – sommovendola.

*Fabio M.:* E la famiglia lieve  
Degli uccelli sereni insidia,

*Francesco:* Insegue  
Come le stirpi  
Ferine,

*Lucia:* Come il popolo subacqueo del mare,

*Eleonora:* Scaltro, spiegando le sue reti,

*Coro:* L'Uomo:

*Lucia:* E vince, con frodi,

*Francesco:* Vaghe pei monti le fiere del bosco,

*Daria:* Stringe nel giogo, folta di criniera,  
La nuca del cavallo

*Francesco:* E il toro piega  
Montano, infaticabile.

*Daria:* Diede a sé la parola,  
Il pensiero ch'è come il vento, il  
vivere  
Civile,

*Eleonora:* E i modi  
D'evitare gli assalti  
Dei cieli aperti, a tutto armato

*Coro:* L'Uomo:

*Lucia:* Che nulla inerme  
Attende dal futuro.

*Francesco:* Ade soltanto  
Non saprà mai fuggire,  
Se pur medita sempre  
Nuovi rifugi a non domati mali.

*Eleonora:* Con ingegno che supera  
Sempre l'immaginabile,

*Fabio M.:* Ad ogni arte  
Vigile,

*Lucia:* Industre,

*Francesco:* Egli si volge al male  
Ora,

*Daria:* Ora al bene.  
Se le leggi osserva  
Della sua terra e la fede giurata  
Agli dèi di sua gente,

*Lucia:* Sé con la patria esalta;

*Fabio M.:* Un senza-patria  
È chi s'accosta  
Per sua folle audacia,  
Al male.

*Francesco:* E non mi sieda mai vicino,  
Al focolare,  
E in nulla abbia comuni  
I suoi pensieri coi miei

*Eleonora:* Chi così vive  
ed opera.

ISTITUTO DI ISTRUZIONE  
SECONDARIA SUPERIORE  
LICEO ARTISTICO STATALE  
DI COSENZA  
ISTITUTO D'ARTE  
DI LUZZI

Progetto Aracne: «Le vie della seta  
in Calabria»

*Allieve che hanno presentato il progetto:*

Carla Musacchio - IV sez. A Liceo artistico  
Benedetta Tocci - Corso integrativo  
Liceo artistico  
Daniela Padula - Corso integrativo  
Liceo artistico

Le allieve hanno presentato il progetto esponendolo a braccio, al fine di evitare impacci emotivi.

Sul palco sono stati portati dei piccoli oggetti, esempi caratterizzanti il progetto, quali:

- un piccolo telaio a due lecci (dimensioni cm 35 x 22 x 20) perfettamente funzionante e con un esempio di tessitura in seta a disegno tipico della provincia di Cosenza;
- contenitore con dei Bozzoli indigeni e piccola matassa di filo grezzo;
- tessuto serico, progettato e realizzato dalle ragazze, avente tutte le caratteristiche di tessitura e colorazione tipiche del Cosentino.

Il progetto è stato esposto, sotto forma di dialogo, dalle rappresentanti delle cooperative Aracne 1, Aracne 2.

*Carla*

Proveniamo, per come è stato annunciato, dal Liceo Artistico Statale di Cosenza, scuola dalla quale è partita l'iniziativa del progetto Aracne: «Le vie della seta in Calabria», momento significativo occupante un lasso di tempo tale da raccordare identità scolastiche diversificate ma tendenti ad un unico fine: indirizzare i giovani verso opportunità lavorative certe, quali la progettazione e la produzione serica di facile commercializzazione, attraverso la valorizzazione di un patrimonio storico-artistico che ha visto la seta, un tempo, protagonista indiscussa della civiltà lavorativa della nostra regione Calabria.

*Benedetta*

Ma perché discutere della seta in Calabria? La risposta è relativamente semplice se si pensa al diverso numero di anni in cui questo prezioso filato era stato oramai, e per diverse cause, accantonato, ma ecco che scorrendo documenti antichi si è giunti a possedere determinate conoscenze.

*Carla*

Sì, la storia parla chiaro! La Calabria, regione d'enormi ricchezze naturali, ma anche di vera povertà vissuta sullo sfondo buio di guerre, calamità naturali e gravami fiscali, è stata in passato fiorente centro commerciale dell'industria serica. Una data di partenza tendente a ricostruire «Le vie della seta» in questo paese dell'Italia meridionale, è quella dell'889, quando un certo Stefano di Cosenza consegnò al Monastero di San Benedetto della Cava un certo quantitativo di seta grezza «obrizzata» proveniente dalla Calabria. Da allora, numerose sono le testimonianze che, per la sicura fonte di guadagno e la conseguente sopravvivenza della popolazione più indigente, vedono la preziosa seta protagonista indiscussa della nostra terra. «Il viaggio» di produzione serica, iniziato due-mila anni fa e interrotto nella seconda metà

dell'Ottocento, si rinvigorisce nel Novecento per portare alla ribalta un tessuto dai disegni esclusivi, di lusso, soprattutto per una classe di *élite*; ...nel 2000 «la storia della seta» in Calabria, continua...

*Benedetta*

E continua con il nostro interessante progetto Aracne che vede impegnate cinque scuole della nostra provincia, due scuole medie e tre istituti di istruzione superiore.

Le Scuole Medie di S. Fili e la Tiera di Corigliano coltivano il gelso con le cui foglie vengono alimentati i bachi che produrranno, poi, i bozzoli; le stesse scuole sono impegnate a fare la trattura, operazione semplice ma, delicata, che serve per dipanare il bozzolo.

*Daniela*

Da ogni bozzolo, a secondo della larva che lo ha generato si ricavano da 400 metri a tre chilometri di filo. A questa prima operazione segue la torcitura con appositi fusi meccanici.

Il filato prodotto è successivamente trattato, per la tintura, dall'Istituto d'Arte di Luzzi, i cui allievi sono attivi nella progettazione e nella tessitura delle stoffe per l'arredo sacro e per l'arredamento, come questo inizio di tessuto montato su un piccolo telaio a due lecci; tutti i lavori progettati avranno il decoro strettamente riproducibile i disegni del Settecento o si procederà ad una rilettura degli stessi per un uso più contemporaneo dei prodotti serici.

Nell'Istituto d'arte di S. Giovanni in Fiore la seta è impiegata nella produzione di tessuto per la moda, i cui disegni traggono origine dai decori delle vesti tradizionali della nostra terra. Lo stesso Istituto progetta capi d'abbigliamento d'alta moda con le nostre stoffe in seta.

*Benedetta*

Il Liceo Artistico, scuola polo, cura la gestione amministrativa e organizzativa secondo le direttive del Comitato Tecnico Scientifico e segue l'attività delle cooperative create dagli

studenti inclusi nel progetto. All'interno del Liceo opera un gruppo d'alunni impegnati nella progettazione del tessuto serico, con il recupero del decoro in stile, in stretta rispondenza al risultato delle ricerche storiche.

*Carla*

Ma il nostro progetto non è solo questo!

Stiamo predisponendo un consorzio fra le cooperative ed un'agenzia per la difesa e la promozione del prodotto serico cosentino; a questa struttura hanno già aderito alcuni organismi territoriali.

Le nostre menti pensanti stanno studiando con gli esperti messi a disposizione dalla dirigenza dei progetti che permettano l'accesso ai fondi europei per le pari opportunità e per l'imprenditoria giovanile.

Noi tutte siamo convinte che la seta del Cosentino ritornerà in breve tempo ai suoi passati splendori, quando permise agli abitanti della nostra città di donare a Carlo V, in visita a Cosenza, 10.000 pezzi d'oro, frutto dell'eccezionale produzione di bozzoli e di filato in seta.

*Benedetta*

E non dimentichiamoci che è stato predisposto dal nostro coordinatore un corso di formazione per la gestione delle piccole cooperative in via di formazione e un corso di aggiornamento professionale a Lione che completerà quelli già espletati a San Leucio, la cittadella utopica della seta voluta da Ferdinando IV di Borbone e fiorentissima fino a poco prima della seconda guerra mondiale.

A San Leucio oggi operano straordinari opifici serici che producono tessuti di seta preziosa identici a quelli prodotti al tempo dei Borboni.

*Daniela*

Noi dell'Aracne non vogliamo riproporre il disegno dei Borboni, il nostro progetto ha le sue fondamenta gettate nella storia e nel

nostro patrimonio culturale e mira a riportare nelle nostre contrade l'antica ricchezza della seta, impreziosita dalle attrezzature progettuali e manifatturiere attualmente in uso nei più avanzati opifici serici del continente.

La nostra indagine di mercato ha rilevato in Calabria un solo opificio serico.

Nel Casertano, nel territorio di San Leucio operano poche aziende che utilizzano solo filato d'importazione ed il cui fatturato sfiora i mille miliardi annui.

Di certo non presumiamo di avere un simile bilancio ma siamo convinte che utilizzando gli strumenti previsti dalle norme vigenti e offrendo al mercato un prodotto di qualità, garantito da un consorzio di piccole cooperative, con la guida dei docenti e dirigenti impegnati nel progetto, contiamo di avviarci unitamente alle nostre compagne verso un avvenire di lavoro e serenità economica.

*Carla*

Ecco, questo è un bozzolo, pensate ad una piccola larva che si ciba di foglie di gelso e poi, dopo essersi ritirata su di un ramo, tesse questa meraviglia d'ingegneria e chimica lunga da 400 metri a tre chilometri.

450 metri di questo sottilissimo filo pesano solo mezzo grammo, pari ad un denaro; il filato svolto è ancora rigido e grezzo e viene lavato per privarlo dalla sericina che lo ricopre, deve essere poi ritorto e tinto per divenire, alla fine, uno splendido tessuto come questa stola che vogliamo offrire al sig. Ministro (Carla Musacchio mostrando la stola in seta tinta con estratto ricavato da fiori di ginestra e d'alloro fresco va incontro al ministro Moratti che la ringrazia abbracciandola), dallo stesso filato possiamo ottenere straordinarie stoffe per l'arredamento o per veste d'alta moda.

*Benedetta*

Questo bozzolo è il punto di partenza da dove inizia il nostro progetto, il nostro futuro, il ritorno all'antico protagonismo della nostra terra di Calabria.

# ANNALI DELL'ISTRUZIONE

RIVISTA BIMESTRALE

A CURA DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

*Direttore responsabile:* ROBERTO PESENTI

*Comitato tecnico scientifico:* GIOVANNI BIONDI, PASQUALE CAPO, LUIGI CATALANO, PIER GIORGIO CATALDI, GIUSEPPE COSENTINO, SILVIO CRISCUOLI, MICHELE DIPACE, GIACOMO DUTTO, ANTONIO GIUNTA LA SPADA, ALESSANDRO MUSUMECI, MARIA GRAZIA NARDIELLO, CATERINA PETRUZZI, ARMANDO PIETRELLA, DANIELA SALMINI, GIOVANNI TRAINITO, GIUSEPPE ZITO

*Controllo di produzione:* LUIGI CATALANO

*Coordinamento editoriale:* GAETANO SARDINI

*Segretaria 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](mailto: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 (sei numeri per complessive pagine da 704 a 800)

— 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 - Maggio 2002