



# A scuola di competenze nel nuovo obbligo d'istruzione

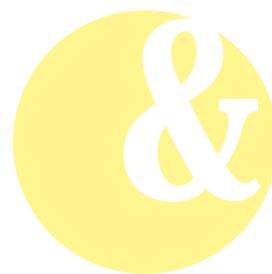
*Per gentile concessione della **Carra Editrice** - Casarano (Le) e della redazione di **Scuola & Amministrazione**, che ha pubblicato l'articolo nel n. 11 di luglio 2007.*

## **1. Sullo schema di regolamento. Ed altro**

Lo schema di regolamento del ministro della pubblica istruzione, pubblicato in questo numero della rivista, intende dare «urgente» attuazione all'obbligo – decennale – di istruzione, ai sensi dell'art.1, comma 622, legge 296/06, con decorrenza dall'anno scolastico 2007/2008, acquisito, nell'ordine, il parere del consiglio nazionale della pubblica istruzione (non vincolante) e il parere del consiglio di stato. Dopodiché il testo definitivo è (semplicemente) comunicato alla presidenza del consiglio dei ministri e dal 1° settembre 2007 il «nuovo» obbligo dell'istruzione sarà avviato, di regola, in tutte le scuole secondarie superiori, statali o paritarie, interessando i primi due anni di corso. La sua configurazione è «sperimentale» (termine alquanto abusato nella prosa ministeriale, tecnicamente improprio, lo si dirà in prosieguo), assumendo, per intanto, i «saperi» e le «competenze» previsti dagli attuali curricula: quelli «storici», oramai risalenti e per lo più virtuali, e quelli rivenienti dalla miriade di sperimentazioni, di ordinamento e/o di strutture, promosse negli ultimi trent'anni, che hanno prodotto un'impressionante frammentazione dell'offerta di istruzione secondaria superiore, attuata al di fuori di un qualsiasi schema, o modello, di riferimento complessivo<sup>(1)</sup>. Ciò fino a quando non saranno emanate dal ministro della pubblica istruzione, con proprio regolamento, le nuove indicazioni nazionali per l'intero secondo ciclo, in sostituzione di quelle figuranti nel decreto legislativo morattiano 226/05, non formalmente abro-

gate bensì solo «sospese» nella loro vigenza (ma potrà procedersi con comodo, sino al 31 agosto 2010, salvo ulteriore proroga dei termini). Di regola, dicevamo, perché il citato obbligo può parimenti essere adempiuto, sempre da settembre prossimo venturo, nei primi due anni dei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale, di cui all'accordo quadro in sede di conferenza unificata del 19 giugno 2003, pure, per legge, «provvisori», ma che potranno contare su una durata minima garantita – anche qui – sino al 31 agosto 2010, per essere poi soppiantati (in parallelo con la riscrittura delle nuove indicazioni nazionali per la scuola secondaria superiore?) dalle «strutture formative» regionali per il conseguimento di qualifiche professionali, di cui è parola nell'art.1, comma 624, legge 296/06, citata. Circa l'identità, la consistenza e la natura di codeste strutture formative qualcosa abbiamo scritto in un recente contributo apparso sulla rivista<sup>(2)</sup>. Saranno sedi di assolvimento del nuovo obbligo se accreditate dal ministero della pubblica istruzione in quanto possedano – accanto ai requisiti generali connessi alla garanzia dei livelli essenziali della prestazioni ex art.117, comma 2, lett. m), cost. – tutti quei profili preordinati a realizzare «l'acquisizione dei saperi e delle competenze previsti dai curricula relativi ai primi due anni di istruzione secondaria superiore», sulla base del summenzionato regolamento ministeriale che preciserà gli obiettivi di apprendimento generali e specifici dei diversi tipi e indirizzi di studio.

L'articolo 1 dello schema di regolamento richiama le ragioni di un obbligo potenziato («per almeno 10 anni»), consistenti nel



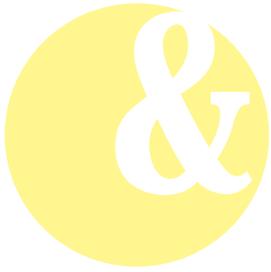
far acquisire i saperi e le competenze per il pieno sviluppo della persona in tutte le sue dimensioni, per favorire il successo formativo e prevenire e contrastare la dispersione scolastica; saperi e competenze che, pur dotati di una loro intrinseca autonomia, sono altresì finalizzati al conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il 18° anno di età; nel contempo da ritenersi propedeutici ad un apprendimento permanente lungo tutto l'arco della vita, stante il richiamo – nel preambolo dello schema di regolamento – della raccomandazione del parlamento e del consiglio dell'unione europea del 18 dicembre 2006, con successiva esplicitazione nell'allegato documento tecnico, quale parte integrante.

La novità dell'obbligo d'istruzione decennale è, testualmente, quella di essere finalizzata all'acquisizione dei «saperi» (al momento le discipline e le attività presenti negli attuali curricula dei diversi tipi e indirizzi di studio, ma vedasi *infra*), che andranno ad incrociarsi con le competenze (declinate in abilità - capacità - conoscenze) riferite a quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) e queste con le competenze chiave, trasversali, definite «di cittadinanza» e così sintetizzate: *imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione*<sup>(3)</sup>.

Dunque, a «scuola di competenze», così come puntualmente descritte nel testo in commento, che dovranno assicurare (se, ovviamente, perseguite e conseguenzialmente certificate) l'«equivalenza formativa» e, perciò, la «pari dignità» dei diversi percorsi dell'offerta formativa, nell'ampio ambito del sistema formativo integrato: nei tradizionali canali scolastici, ma anche nelle diverse strutture formative regionali e, da ultimo,

nei costituendi poli tecnico-professionali, una sorta di indecifrabile *tertium genus* di cui all'art.13 della legge 40/07; mentre non sembrerebbe più consentito realizzare, sia pure parzialmente, l'obbligo d'istruzione nell'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e di formazione a partire dai 15 anni di età (secondo le previsioni del d.lgs.276/03, attuativo della c.d. legge Biagi) ovvero in alternanza scuola-lavoro (secondo la rubrica dell'art. 4, legge 53/03).

I saperi e le competenze, con le loro summenzionate articolazioni e declinazioni, devono rispettare – lo si è appena precisato – l'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio» (comma 2, art.2, reg., cit.). Parebbe così che negli istituti di istruzione secondaria superiore (di ordine classico, scientifico, magistrale, tecnico, professionale e artistico, ex legge 40/07, citata) le prossime indicazioni nazionali debbano – ancorché nella loro preannunciata e auspicabile sobrietà – pur sempre indicare contenuti disciplinari e trasversali (le c.d. educazioni?), con relativi obiettivi specifici di apprendimento, destinati ad intersecarsi (e, sperabilmente, ad integrarsi) con il complesso dispositivo dei saperi e competenze: il «nocciolo duro» del sistema, quello che – per l'appunto – assicura l'equivalenza formativa di tutti i percorsi. Questa, più che complessa, complicata operazione d'innesto, incertissima nell'esito (nella sostanza, beninteso, perché sulla carta è certo che riuscirà), è consegnata all'autonomia delle singole istituzioni scolastiche. Mentre da tale arduo compito sembrano esonerati gli attuali percorsi regionali triennali (va invece sospeso il giudizio per le strutture formative regionali prossime venture, se mai vedranno la luce); perché possono fare affidamento sugli standard formativi minimi relativi alle competenze di base, secondo il protocollo messo a punto con l'accordo nella conferenza stato-regioni

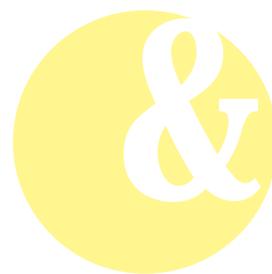


e province autonome di Trento e di Bolzano del 15 gennaio 2004<sup>(4)</sup>, richiamato anch'esso nella bozza ministeriale che qui si analizza, la cui struttura e i cui contenuti ricalcano, con marginali varianti linguistiche, il dispositivo costituente parte integrante della stessa.

Difatti gli standard sono articolati nelle quattro aree dei linguaggi, scientifica, tecnologica e storico-socio-economica, riferendosi ad un significato di competenze di base ben più ampio di quello tradizionalmente utilizzato nella formazione professionale, in quanto non sono concepiti solo con riguardo all'occupabilità delle persone, ma anche al fine di garantire i pieni diritti di cittadinanza a partire dal possesso di un quadro culturale di formazione di base. Per altro verso, la divisione tra aree è funzionale all'accorpamento delle competenze in esito ai percorsi formativi e non coincide necessariamente con l'articolazione scolastica delle discipline. Trattasi, insomma, di schemi-guida che esprimono gli obiettivi da raggiungere più che rigidi e/o uniformi percorsi da compiere, in quanto la modulazione di questi ultimi – come chiarito, anche qui, in un documento tecnico che accompagna l'accordo – va costruita sui centri di interesse dei giovani, legati allo sviluppo della persona, al contesto di riferimento, infine all'affinamento delle competenze professionali, in ordine alle quali ultime un successivo accordo del 5 ottobre 2006 ha definito un puntuale protocollo degli standard formativi minimi afferenti alle competenze tecnico-professionali di 14 figure: dall'operatore alla promozione ed accoglienza turistica al montatore meccanico di sistemi. Ma – e il rilievo è tutt'altro che marginale – sia per le competenze di base (o competenze chiave, che dir si voglia) per la conquista della cittadinanza attiva, sia per le competenze professionali, risulta realizzato con sufficiente compiutezza un articolato sistema di supporto-accompagnamento, a cominciare da linee guida né generiche né

futuribili: il tutto preordinato a mettere in piedi un sistema standardizzato, trasparente e riconoscibile delle competenze in uscita, incorporate nella qualifica conseguita, ovvero certificate e dunque capitalizzabili e trasportabili anche nei diversi itinerari formativi, nell'ottica del *lifelong learning*.

Per contro, quali strumenti e garanzie di fattibilità si offrono alle istituzioni scolastiche obbligate, in fretta e furia, a «sperimentare» (sic!) il curricolo per competenze? Si suggerisce – replicandosi uno stanco ed irritante rituale – il ricorso salvifico al prezioso e inesauribile scrigno dell'autonomia scolastica, di cui al d.p.r. 275/99, con particolare riferimento all'art. 4, quarto comma<sup>(5)</sup>, nonché all'utilizzo della quota di flessibilità oraria del 20%, ai sensi del d.m. 47/06, aggiungendosi il consiglio di sollecitare atteggiamenti positivi verso l'apprendimento, la motivazione, la curiosità, l'attitudine alla collaborazione e di ricorrere alle attività di laboratorio in quanto suscettibili di favorire l'apprendimento centrato sull'esperienza: cose serie, indubbiamente, ma che nel lessico ministeriale – e nel contesto in cui sono collocate – diventano sublimi banalità in quanto acquisite al patrimonio pedagogico (solo teorico, perché nelle concrete pratiche educative della scuola secondaria è stata tutta un'altra storia) da oltre un secolo: da Dewey, passando per la scuola attiva degli anni venti, per la scuola come centro di ricerca degli anni settanta ed alla pedagogia per obiettivi del decennio successivo, sino ai giorni nostri caratterizzati dalle variegate teorie cognitive, integrate dalla dimensione affettivo-emozionale ed approdate agli approcci modulari corrispondenti ad un pensiero reticolare che si struttura su molteplici e complessi nodi, attorno ai quali l'apprendimento si organizza secondo mappe concettuali sulla base del vissuto, delle conoscenze e preferenze pregresse, in modo simultaneo e sincronico e non lineare-sequenziale-diacronico (che invece, a tutt'oggi, costituisce il paradigma



della scuola dei programmi). Alla fine, andando a stringere, il senso è sempre quello: fate un po' voi, c'è l'autonomia, diamine! Siamo o no in una fase (perennemente) transitoria? Vediamo quel che succede e poi si procederà a qualche aggiustamento! Lo stesso vale per la certificazione delle competenze (originaria previsione, naturalmente priva di seguito: art.6, legge 425/97, concernente gli esami di stato conclusivi dei corsi di istruzione secondaria superiore), in attesa delle preannunciate linee guida (art.5, comma 1, schema di regolamento) che dovranno, tra l'altro, indicare i criteri generali ai fini dei passaggi di diverso ordine, indirizzo e tipologia nonché per il riconoscimento dei crediti formativi e anche come strumento per facilitare la permanenza nei percorsi di istruzione e formazione (originaria previsione: artt. 8 e 10, d.p.r. 275/99). Sempre queste linee guida, adottate dal ministro, dovranno indicare le misure per l'orientamento dei giovani e delle loro famiglie, per la formazione dei docenti, per il sostegno, il monitoraggio, la valutazione e la certificazione dei percorsi in relazione all'attuazione sperimentale (*id est*: provvisoria) dei curricoli per competenze, con la possibilità di avvalersi dell'agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia (è stata costituita?) e dell'Invalsi; mentre, per i percorsi che saranno attuati (se lo saranno) nelle criptiche strutture formative regionali, la consulenza sarà fornita anche dall'Isfol (questo già esiste ed è un ente consolidato di tutto riguardo). Tant'è. Ma, intanto, partite! Così come sono già partite le scuole secondarie di primo grado, chiamate ad un adempimento tutt'altro che routinario, inopinatamente imposto con la consueta circolare annuale (n.28 del 15 marzo 2007, poi seguita da tre note chiarificatrici del 10, 17 e 31 dello stesso mese) dettante disposizioni per la disciplina dell'esame conclusivo (detto anche di stato) del primo ciclo d'istruzione. Nell'ultimo dei tre capitoli (dopo le «Attività preliminari all'esame» e lo «Svol-

gimento dell'esame di stato») si chiede alle scuole di procedere anche alla «Certificazione delle competenze», secondo un succinto modello di scheda che, semplicemente, ne denomina nove, connesse alle canoniche discipline di studio<sup>(6)</sup>, secondo indicatori tutti domestici, da costruire in assoluta auto-referenzialità («sulla base di specifici indicatori individuati dalla scuola»), dato che – lo si scrive candidamente – «non si dispone ... di un quadro compiuto di definizione degli obiettivi di apprendimento e delle competenze», mentre si è di fronte alla «non ancora compiuta definizione del nuovo impianto pedagogico [e] ... dei corrispondenti strumenti valutativi – certificativi», essendo «in corso la ridefinizione delle Indicazioni nazionali per le scuole del primo ciclo di istruzione» all'interno di «un articolato processo di innovazione ... [che riscrive] il nuovo obbligo di istruzione sino al sedicesimo anno di età».

Dunque? Semplice: «In un anno di operosa transizione ... il delicato tema delle certificazioni deve essere necessariamente affrontato in termini sperimentali, flessibili e aperti». A meno di cento giorni dal termine delle attività didattiche! Naturalmente, sono assicurate «opportune misure di accompagnamento». Quali? Nell'immediato un improvvisato dossier di oggetti eterogenei forniti sul portale ministeriale<sup>(7)</sup> e poi una serie di impegni a futura memoria: la costituzione di un gruppo tecnico nazionale con compiti di analisi e valutazione delle proposte innovative, in funzione della predisposizione del modello definitivo di certificazione (come se fosse questo il problema!); la costituzione di gruppi regionali di raccordo delle esperienze e di consulenza e assistenza per l'attività di ricerca e di innovazione delle scuole; la raccolta di pratiche esemplari.

Sino all'invito ai direttori generali regionali a «mettere in atto ogni utile intervento per sostenere questo particolare processo di innovazione».



Senza commento, verrebbe fatto di affermare! Ma qualcuno vogliamo comunque riportarlo, perché la sua pertinenza può ben essere estesa allo schema di regolamento sull'elevamento dell'obbligo, attorno a cui ruotano le note che stiamo svolgendo.

«Una certificazione a rischio», secondo esperti di cose scolastiche non estranei all'*entourage* ministeriale. E per diverse ragioni. Anzitutto perché alimenta la confusione tra valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze: i primi si valutano in base a obiettivi stabiliti per quel percorso di studi con un giudizio di ottimo, distinto, buono o sufficiente; le seconde sono oggetto di constatazione di ciò che ogni studente sa e sa fare sulla base di un quadro nazionale formalizzato e istituzionalizzato: che in Italia manca per tutte le scuole di ogni ordine e grado! Da qui i dubbi sugli effetti di queste misure certificative e sui rischi di predittività in funzione di scelte successive e in un momento in cui tali scelte possono essere procrastinate in seguito all'avvenuto innalzamento dell'obbligo d'istruzione e le cui modalità – peraltro – si muovono nel segno della provvisorietà e dell'incertezza: chiamiamo le cose col loro nome (*supra*)! In realtà, l'intera operazione ministeriale, alquanto affrettata – sia con riguardo alla conclusione del primo ciclo, sia con riguardo al nuovo obbligo decennale – «mostra una certa insensibilità sui rischi cui gli studenti possono andare incontro, sopravvalutando forse i livelli di elaborazione delle scuole sulla materia». Ovvero, con le parole di uno «spirito libero» (Tiriticco), è un'operazione grossolana e superficiale, che offende gli operatori scolastici e li confonde – quando non li dissuade – spingendoli verso uno spontaneismo improduttivo. È, infine, un'operazione che, per quanto concerne la certificazione delle competenze e il previo significato delle medesime, non ha alcun riferimento con la letteratura di settore e neppure con le indicazioni degli organismi europei, in particolare con il qua-

dro delle competenze chiave del 18-12-06 (*supra*), pure assunto – e, a questo punto, incoerentemente – come paradigma nello schema di regolamento per l'innalzamento dell'obbligo. Stupefacente è la disinvoltura con cui l'amministrazione si avvicina ad un problema assolutamente nuovo per la nostra scuola... . Certificare vuol dire accertare e dichiarare con piena responsabilità che cosa un soggetto è capace di fare, a qualsiasi livello di età ed in qualsiasi situazione di vita, di studio o professionale (Documento ANDIS sulla circolare ministeriale relativa agli esami di stato nella scuola secondaria di primo grado).

Insomma, l'appello all'autonomia non può essere una comoda scappatoia per non chiarire un quadro normativo confuso, che, per contro, viene alimentato da interventi pasticciati, contraddittori e incoerenti, generatori di incertezza e di disincanto negli operatori scolastici, snervati da un'estenuante transizione ormai più che decennale (dal sito della flcgil e, sul versante opposto, dell'ADI-Associazione docenti italiani).

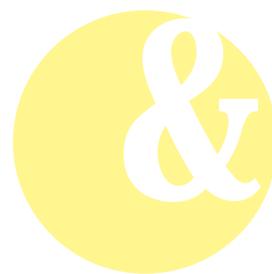
Crediamo possa bastare.

## **2. Definizioni terminologiche e chiarificazioni concettuali**

C'era una volta la scuola dei programmi e dei contenuti, nata con l'unità d'Italia e durata sino agli anni sessanta del '900: per pochi alunni e fortemente esclusiva.

Dagli anni settanta sino agli anni novanta del secolo da poco trascorso è subentrata la scuola della programmazione e degli obiettivi: per molti alunni, ma anche selettiva e non sempre orientativa.

Infine è apparsa sulla scena la scuola dell'autonomia e delle competenze, che dovrebbe essere aperta a tutti i cittadini, dalla nascita e per l'intera vita, e fortemente inclusiva. È la grande sfida del terzo millennio perché – se questa schematizzazione coglie delle linee di tendenza, abbastanza evidenti nella letteratura pedagogica – il

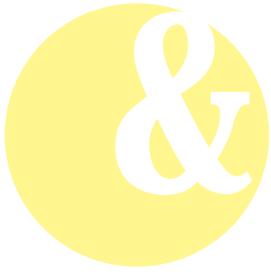


nostro sistema, nonostante i cambiamenti intervenuti, resta ancora fermo ai contenuti; sugli obiettivi si è fatto qualche passo avanti; sulle competenze, a tutt'oggi, non è stata operata nessuna scelta di rilievo. Così in [www.edscuola.it](http://www.edscuola.it), con una certa frequenza, Maurizio Tiriticco, membro della c.d. commissione Allulli che in data 3 marzo 2007 ha licenziato il documento «Indicazioni sulle modalità dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione», poi assunto come base dello schema di regolamento ministeriale, che peraltro non sembra avere accolto le (poche) cautele e la tempistica ivi suggerite.

Sull'importanza delle competenze e sul «curricolo per competenze» sono oggi un po' tutti d'accordo e qualche voce dissonante sembra piuttosto fondata su un'accezione riduttiva e impropria del termine ovvero su residui tralatici fuori tempo e fuori luogo, secondo cui la vera cultura è quella accademica, formale, disinteressata, costitutivamente élitaria<sup>(8)</sup>.

Si sa che la questione delle competenze è esplosa negli ultimi dieci anni nelle politiche comunitarie dell'istruzione e formazione, ma ha radici risalenti, quantomeno nella letteratura pedagogica di lingua inglese e di alcuni paesi nordeuropei. Già mezzo secolo fa Bruner, rivisitando l'ottimismo pedagogico deweyano di uno sviluppo lineare e progressivo, postulante un'educazione adattativa all'ambiente, pose le premesse di una teoria dell'istruzione che doveva fare i conti con la razionalizzazione e la burocratizzazione impresse dalla società planetaria e globalizzata, ricca di potenzialità, ma anche gravida di contraddizioni e di incoerenze. Di conseguenza, l'insegnamento, bandendo ogni sterile e pericoloso spontaneismo, doveva necessariamente mirare all'educazione alla competenza, fondandosi sul padroneggiamento – generalizzato – degli strumenti della cultura: le discipline, non già liste enciclopediche di contenuti cristallizzati, destoricizzati, decontestualizzati, da «trasmettere» in

maniera dogmatica, indiscussi ed indiscutibili, ma strumenti, ossia complessi e caratterizzanti dispositivi o strutture formali da comprendere, esplorare, usare come meccanismi esplicativi – generativi per muoversi nella realtà. Tra le discipline, una particolare attenzione andava riservata ai linguaggi della matematica, della poesia, delle scienze del comportamento: discorso logico, discorso metaforico ed inventivo, diversità delle prospettive culturali; i quali alimentano le capacità di prevedere e dirigere il cambiamento. Negli stessi anni Becker (*Human Capital*, 1964) e W. Gardner (*Democrazia e talenti*, 1966) teorizzano l'educazione come sviluppo del capitale umano, da promuovere nella misura più ampia possibile per l'incremento del capitale sociale. Si tratta di formare persone competenti, ma anche dotate di virtù civiche, aperte alla dimensione solidaristica, in grado di reagire alle contraddizioni e alle ingiustizie sociali. Di lì a qualche anno, nel Rapporto Faure l'educazione è mirata alla formazione, contestuale, dell'*homo sapiens* (capace di costruire conoscenze e modelli culturali), dell'*homo faber* (capace di promuovere lo sviluppo tecnico e tecnologico) e dell'*homo concors* (capace di sentirsi in armonia con se stesso e con gli altri); vale a dire dell'uomo «competente» che coniuga sapere, saper fare, saper essere affinché quella che, negli anni a seguire, sarà denominata «società della conoscenza» non sia privilegio di un'élite a fronte di masse sempre più estese di meri consumatori (manipolabili) di informazioni e larghe sacche di popolazioni assistite, escluse dall'accesso ai saperi, perciò relegate ai margini della vita economica e sociale. Sono, queste, problematiche riprese e sviluppate da Delors in due testi ormai classici e ricorrenti in tutti i documenti elaborati dalle istituzioni comunitarie in materia di istruzione e di istruzione e formazione professionali: *Crescita, competitività, occupazione*, 1993 e *Nell'educazione un tesoro*, 1996, intervallati dal



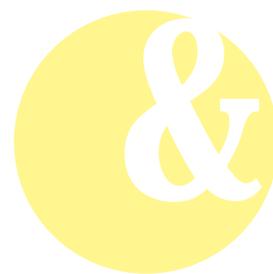
libro bianco di E. Cresson, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, 1995. In sintesi, si afferma che non può più essere eluso l'investimento sulle risorse umane, costituenti il capitale invisibile delle società e di gran lunga più preziose delle risorse fisiche; di talché l'economia diviene più competitiva e vincente, consentendo lo sviluppo di un duraturo e distribuito benessere, fattore di coesione ed inclusione sociale.

È nell'educazione (istruzione e formazione) che è nascosto un tesoro, da coltivare per tutti e non per pochi eletti e consistente nell'imparare a conoscere, nell'imparare a fare, nell'imparare a vivere insieme, muovendosi alla scoperta dell'altro e tendendo verso obiettivi comuni, nell'imparare ad essere, l'impresa più difficile in una società sempre più complessa e sempre più frammentata, sicché occorrerà che ogni persona sappia «navigare in un oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di certezze» (così E. Morin, in *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero e in I sette saperi necessari all'educazione del futuro*).

In termini più analitici, in forza della crescita esponenziale dell'informazione, dell'imponente sviluppo della civiltà scientifica e tecnologica, dell'universalizzazione dell'economia, diviene indispensabile rivedere le strategie formative, la relativa organizzazione scolastica, infine il rapporto scuola-mercato del lavoro. Ragion per cui necessiterà una cultura di base generale, poi a fondamento delle successive specializzazioni, preordinata a far maturare la capacità di cogliere il significato delle cose, di comprendere e di dare giudizi. L'istruzione-formazione sarà allora polivalente, ma poggiante su conoscenze chiave rese fruibili a tutti; conoscenze che sviluppano l'autonomia ed incitano ad imparare e apprendere per tutto l'arco della vita, nel contempo educando al carattere, all'apertura culturale, alla responsabilità sociale.

Trattasi di suggestioni che lentamente, ma progressivamente, hanno investito il nostro paese, recepite (e soprattutto implementate) con maggior facilità nel settore della formazione professionale, fatte oggetto di adesione meramente nominalistica dal sistema scolastico, refrattario a sradicarsi dalla feroce dittatura dell'intellettualismo, che privilegia lo sviluppo del pensiero astratto, con un effetto assorbente sull'istruzione tecnica e professionale, in cui gli insegnamenti teorici prevalgono sulla frequenza dei laboratori e sugli approcci sperimentali e si nutrono della superfetazione delle materie di studio e di un tempo scuola dilatato sino all'inverosimile (fino a 40-42 ore settimanali!) proprio da quella pleora di sperimentazioni accumulate negli ultimi anni e poi, frettolosamente, consolidate e condotte ad ordinamento (dunque irrigidite, cristallizzate). E questo principalmente nei confronti dell'utenza più «debole», che non può non esprimere una reazione di rigetto<sup>(9)</sup>.

Dicevamo «competenze». E allora alcuni riferimenti normativi sono d'obbligo, nell'ordine: accordo tra governo e parti sociali del 1993, integrato dall'accordo per il lavoro del 24.9.96 e dal patto per lo sviluppo e l'occupazione del 22.12.98, i cui esiti si materializzano nell'art.68 della legge 144/99, istitutivo dell'obbligo di frequenza delle attività formative sino a 18 anni o sino al conseguimento di una qualifica professionale entro il diciassettesimo anno d'età, nonché nel successivo art.69, istitutivo dell'IFTS (istruzione e formazione tecnica superiore). Mentre *a latere* si posizionano i percorsi sperimentali triennali regionali quali sedi alternative per onorare l'obbligo d'istruzione (*supra*), seguiti dall'accordo stato-regioni del 28-10-2004, di cui pure si è discusso, che, tra l'altro, riporta, come parte integrante, un glossario minimo che definisce operativamente, quale guida, parametro e orientamento dei percorsi formativi, il termine – cardine «competenze» e ciò che le



integra, le declina e le supporta<sup>(10)</sup>.

È, peraltro, un quadro normativo in movimento, susseguente all'emanazione delle due menzionate leggi 296/06 e 40/07, cui a breve dovrebbe aggiungersi una congerie di disposizioni preannunciate nel disegno di legge Bersani sulla scuola, n.2272 – ter. Comunque, la chiave di lettura complessiva di tutti questi richiami, *de iure condito* e *de iure condendo*, è nello scopo di perseguire l'efficacia e l'efficienza del sistema formativo e, di riflesso, del sistema scolastico. Da un lato, si vuole innalzare il livello di scolarità, sotto il duplice profilo quantitativo e qualitativo, dall'altro, ci si preoccupa di creare le condizioni onde assicurare a tutti continuità di accesso alla formazione lungo l'arco della vita, anche in relazione alle trasformazioni del contesto produttivo caratterizzato dalla mobilità dei lavoratori; ciò che richiede adattabilità e costante capacità di apprendere. Dunque, un sistema – di formazione professionale e di istruzione scolastica, collegato con i diversi luoghi di apprendimento non formale ed informale – elastico, flessibile, modulare, che si radica sulle competenze, definibili (*rectius*: definite formalmente e normativamente) come un sistema integrato di obiettivi raggiunti, cioè verificabili, certificabili e comparabili. La certificazione conferisce unitarietà e visibilità ai percorsi di formazione-istruzione di ogni persona nel corso della propria esistenza in esito a qualsiasi segmento della formazione scolastica, professionale e dell'apprendistato, costituendo altresì credito per i passaggi interni ovvero per il rientro nel sistema nel suo complesso, dopo aver svolto un'attività lavorativa.

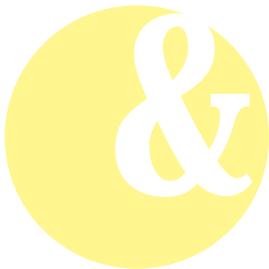
Per una sorta di «effetto di trascinamento», le competenze fanno il loro ingresso nelle leggi in materia scolastica (e nel linguaggio ministeriale) verso la fine degli anni novanta, principalmente nella legge 425/97, nel d.p.r. 275/99 (regolamento del-

l'autonomia, art.10), nella legge 53/03 e decreti legislativi e regolamentari di attuazione: mai definite (perché mai effettivamente elaborate) e a tutt'oggi confinate nel limbo delle semplici clausole di stile o dei richiami puramente retorici.

Si ricorderà che la legge 425/97, seguita dal regolamento di attuazione di cui al d.p.r. 323/98, di recente modificata dalla legge 1/07, sostituisce alla generica e fluida «maturità», attingibile con una valutazione globale della personalità del candidato, un esame di stato avente come fine «l'analisi e la verifica della preparazione del candidato in relazione agli obiettivi generali e specifici di ciascun indirizzo di studi». In ragione di ciò prefigura apposite disposizioni per conferire «trasparenza alle **competenze, conoscenze e capacità** acquisite secondo il piano di studi seguito nell'ambito dell'unione europea». Ma si è ancora fermi a un modello di certificazione – provvisorio, ovviamente! – che indica solo la durata e l'indirizzo del corso di studi seguito dallo studente, la votazione complessiva assegnata, il credito scolastico e i crediti formativi documentati, rimessi alla libera discrezionalità delle commissioni d'esame: esito naturale, scontato, quando si vuol mettere un semplice cappelletto su un corpo che resta intatto, mentre richiederebbe un profondo lavoro di rimodellamento per riuscire coerente con le istanze che le competenze impongono.

Analoghe le vicende del regolamento dell'autonomia, il cui intero articolato ha senso, significato e possibilità di azione se declinato sul curriculum per competenze, ovvero se viene ricostruita l'intera intelaiatura di sistema, pure ivi prefigurata allorché, a livello centrale, il ministro è obbligato a definire (art.8):

- gli obiettivi generali del processo formativo;
- gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;
- le discipline e le attività costituenti la



quota nazionale dei curricula e il relativo monte ore annuale;

- l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricula, comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche;

- i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curriculum;

- gli standard relativi alla qualità del servizio;

- gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi.

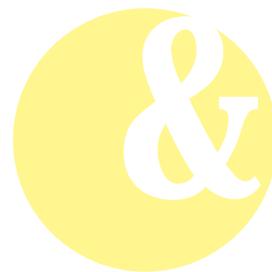
E sempre il ministro (art.10, 3° comma) deve adottare i nuovi modelli di certificazione delle conoscenze, delle competenze, delle capacità acquisite e dei crediti formativi riconoscibili, compresi quelli relativi alle discipline e alle attività realizzate con l'ampliamento dell'offerta formativa o liberamente scelte dagli alunni e debitamente certificate.

Solo con l'assolvimento di tali premesse (ed altro ancora, come si dirà appresso) le scuole potevano (possono e potranno) esercitare proficuamente (e responsabilmente, con obbligo di rendicontazione sociale) la propria autonomia funzionale - in un quadro ed entro i vincoli di sistema che comportano altresì l'interlocuzione con gli enti locali e, latamente, con l'intero territorio - svolgendo tutte le potenzialità consentite dalla flessibilità didattica e organizzativa nonché dalla libertà di ricerca-sperimentazione-sviluppo.

A distanza di cinque anni, la legge 53/03, c.d. riforma Moratti, all'art.7, ha ripreso il dispositivo dell'art.8, d.p.r. 275/99, citato, per individuare, tra l'altro, il «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, gli orari, i limiti di flessibilità interni nell'organizzazione

delle discipline. Ma, in luogo dei «nuclei essenziali» e degli «obiettivi specifici di apprendimento», altrettanto sobri e armonizzati con un curriculum per competenze (ancorché il sostantivo «curriculum» resti rigorosamente vietato), «indicazioni» nazionali - sempre provvisorie, si capisce! - hanno riproposto, in misura aggravata, i vecchi «programmi» ministeriali, all'insegna del tradizionale contenutismo e dell'enciclopedismo più spinto. Per il primo ciclo d'istruzione, ex d.lgs. 59/04, si contano oltre 800 «obiettivi specifici di apprendimento» (ma sono, tecnicamente, obiettivi?), che si accompagnano ad una proliferazione delle discipline (o meglio: materie di studio, *infra*) e delle attività trasversali (le c.d. educazioni) che, oltre ad imbrigliare (e confondere) la capacità progettuale delle scuole, introducendo nel sistema intollerabili e disfunzionali elementi di rigidità, richiederebbero almeno un tempo scuola doppio per essere svolti con un minimo di efficacia; a meno che non intervenga la «personalizzazione» dei percorsi e degli apprendimenti: si prende dagli OSA un po' di qua e un po' di là, a seconda dei bisogni, delle caratteristiche, delle scelte (sic!) di ogni alunno, da parte di «équipes pedagogiche» che organizzano, in situazione, unità di apprendimento, che così comporranno piani di studio personalizzati, per far sì che le conoscenze e le abilità acquisite dai soggetti si trasformino in competenze personali ... . Non è uno scioglilingua! È l'iperconcettuoso, tortuoso marchingegno (replicato per il secondo ciclo, ex d.lgs. 226/05, in cui gli OSA superano il migliaio!), con un linguaggio ad un tempo oscuro ed allusivo, che combina la verbosità di una pedagogia predicativa di stampo normativo-prescrittivo con la farraginosità del burocratese dei funzionari amministrativi, che «prolifera come un cancro inesorabile per successive metastasi»<sup>(11)</sup>.

Quanto alle competenze, lo stravagante dispositivo poc'anzi sunteggiato ne tenta



una definizione, (insieme alle canoniche «conoscenze» e «abilità»), ed è la prima volta – crediamo – che accade nell'ambito scolastico. Ma lo fa «fuori sacco», in un documento rimasto semiclandestino, a cura del gruppo di lavoro coordinato dal prof. Bertagna. E vi è di più: sono i docenti (anzi, le «équipes pedagogiche») che, scegliendo le «attività didattiche idonee a trasformare le conoscenze e le abilità previste per ciascuna disciplina in competenze», decidono con sovrana discrezionalità quali sono le competenze, come vanno intese e come vanno certificate, in assenza di ( e prescindendo da) standard minimi comuni di riferimento, in spregio ad ogni principio di trasparenza, di riconoscimento, di circolabilità, e rendendo tra l'altro inutili i modelli nazionali (mai) forniti dal ministero.

Fine del (lungo) preambolo, pure ravvisato utile per sostenere il «ragionamento» che stiamo proponendo al lettore e a motivo del plauso che, doverosamente, va tributato al ministro Fioroni per aver formalizzato, e quindi normato, **il quadro nazionale delle competenze, articolate in conoscenze e abilità, con l'indicazione degli assi culturali di riferimento**, che devono essere acquisite – e quindi certificate perché possano essere riconosciute e ovunque spese – al termine dell'istruzione obbligatoria: un quadro essenziale, coeso, ben articolato, chiaro; dunque suscettibile di essere in concreto implementato. A condizione che ... . E le condizioni sono tante, per noi tutte sospensive e non risolutive, come invece pretende il ministro.

È ben intanto che, finalmente, si sia arrivati ad una definizione normativa della triade **conoscenze-abilità-competenze**, attraverso il recepimento della proposta di raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 7 settembre 2006, relativa al quadro europeo delle qualifiche e dei titoli. È contenuta nell'allegato documento tecnico, parte integrante dello schema di regolamento, ma, a nostro giudizio, andreb-

be spostata nell'articolato a rimarcare, senza possibilità di dubbio, la sua valenza e, ancor più, la sua **cogenza giuridica**. Una definizione normativa non è mai un fatto neutro o una licenza linguistica che si concede il legislatore, essendo invece preordinata a chiarire, e coerentemente agire, nel caso di specie, le coordinate, doverose e non «dibere, di un'azione professionale organizzata e formalizzata. E, al riguardo, tale definizione è inequivoca nella sua essenzialità. Giova riportarla.

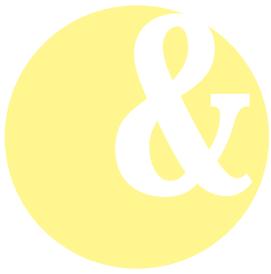
- **Conoscenze**: il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Sono quindi l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un settore di studio o di lavoro e sono descritte come teoriche e/o pratiche;

- **Abilità**: le capacità [nel significato comune: idoneità, attitudine propria di un soggetto a fare qualcosa] di applicare conoscenze e di usare il *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi. Sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti);

- **Competenze**: la comprovata capacità di usare conoscenze e abilità personali, sociali e/o metodologiche in situazione di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

A questo punto le concettuose e ridondanti elucubrazioni dei vari esperti dovrebbero arrestarsi, per trovare –casomai – sfogo nei manuali, nella saggistica, nei convegni, ma non nei testi normativi, nelle stesse circolari ministeriali, nelle future indicazioni nazionali.

Dopodiché è pur vero che in un percorso d'istruzione obbligatoria le competenze devono innervarsi nei «saperi», cioè nelle discipline di studio e nelle successive possibili loro connessioni multi-interdisciplinari; altrimenti, semplicemente, non esistono (o, quanto meno, servono a ben



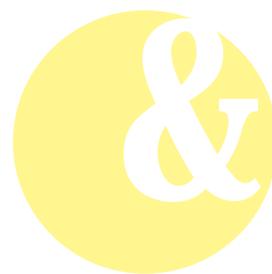
poco). Sappiamo che nei paesi anglosassoni e poi in quelli francofoni l'approccio per competenze ovvero per nuclei di competenze non ha comunque fatto venir meno il riferimento alle discipline di studio<sup>(12)</sup>, con soluzioni differenziate in forza delle diverse tradizioni culturali.

L'operazione di integrazione non è facile, ma in ogni caso non può essere rimessa all'autonomia delle istituzioni scolastiche, prive di uno schema di riferimento nazionale. Dovrà provvedervi il ministro che, invero, è un po' sfortunato, ma, almeno qui, sembra avere le idee chiare nel momento in cui ha respinto al mittente, perché *over-size*, la bozza delle nuove indicazioni nazionali per il primo ciclo proposta dalla commissione Ceruti, evidentemente dominata da pedagogisti logorroici e da disciplinaristi arroccati sulla difesa dei rispettivi recinti: cinquantamila battute in più rispetto a quelle della Moratti, come ci informa *ItaliaOggi* del 26 giugno 2007. Bisogna decisamente tagliare, pare che abbia esclamato il ministro. E forse è il caso che accolga il suggerimento di chi pensa che, in luogo di commissioni eterogenee ed estemporanee, sia più utile il ricorso all'istituzione di un'*authority* permanente per l'elaborazione e la revisione dei curricula e relative misure di accompagnamento, tipo l'inglese QCA (*Qualification and Curriculum Authority*), salva la decisione di ultima istanza dell'organo politico contro i rischi di una tracimazione tecnocratica. Comunque i «saperi» occorre individuarli e definirli in misura sobria, essenziale, quali nuclei fondanti le discipline nelle rispettive strutture e dispositivi formali generativi di conoscenze, abilità, competenze, secondo il significato bruneriano di cui poc'anzi si è discusso, ripensato alla luce della teoria generale dei sistemi e del concetto di complessità, secondo una visione reticolare ed ecologica dell'apprendimento, non settorizzata e polverizzata nelle «materie» scolastiche in quanto accumulo di nozioni-contenuti secondo

una logica meramente additiva, tali da alimentare incessantemente un modello di didattica reale e quotidiana che, secondo una colorita espressione di un ex ministro della pubblica istruzione, tiene ferma la nostra scuola all'epoca dei sumeri. Sono molti i docenti «che, purtroppo, continuano un cerimoniale didattico antico quanto il mondo e deludente, soprattutto oggi, ai fini dei risultati. Il docente sale in cattedra, spiega la lezione; l'alunno dovrebbe seguire la spiegazione, prendere appunti, porre domande sui dubbi, confrontare quel che dice il docente con quel che è riportato sul testo della materia, tornare, infine, a casa e "studiare". Quando è previsto l'incontro successivo con lo stesso docente ed è programmata l'interrogazione ... l'alunno espone quel che ha appreso, viene valutato, e – finalmente – impacchetta il tutto nel "già fatto" del programma. Sono questi l'insegnamento e l'apprendimento nella società della comunicazione, delle tecnologie raffinate, di internet, della trasmissione delle notizie a velocità del presente dovunque nel globo»<sup>(13)</sup>.

I risultati sono sotto gli occhi di tutti e si chiamano dispersione, ritardi, abbandoni, insuccesso scolastico palese e occulto. Non è un fenomeno solo italiano, benché da noi sia più accentuato rispetto ai partner europei e dei paesi OCSE. Dal dossier approntato dall'ufficio statistico del MPI, dicembre 2006, apprendiamo che la percentuale dei nostri giovani di 18-24 anni che non vanno oltre il conseguimento del primo livello europeo dei titoli di studio (diploma di scuola media inferiore) è pari al 21,9 nel 2005, a fronte della media dei venticinque paesi membri dell'unione europea del 14,9. Altissima è poi la dispersione scolastica nei professionali, seguiti dai tecnici ed infine dai licei.

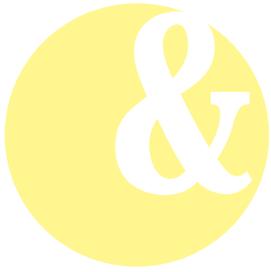
Parlavamo di insuccesso scolastico occulto: il 46% dei ragazzi ha un percorso stentato, che si sostanzia nel conseguimento del diploma di scuola media con "suffi-



ciente” (in parole povere, escono semianalfabeti); i diplomati nelle superiori (sempre pochi rispetto all’Europa) raggiungono a mala pena i due terzi della relativa popolazione scolastica e il 41% dei medesimi esce con una valutazione non superiore a 70/100. Il sistema è, dunque, inefficiente e sprecone, producendo una vera e propria «dissipazione culturale» con costi altissimi, diretti ma anche indiretti, che pesano in termini di crescita sostenibile e di occupazione, e non meno in termini di coesione sociale e di sviluppo della democrazia. Sono costi che non appaiono nella contabilità pubblica, ma che poi richiederanno notevoli spese riparative. È ben vero che la questione è assai complessa e chiama in causa variabili di politica economica e sociale, ma è indubbio che la scuola, così come funziona, serve ai pochi in possesso di particolari attitudini o doti naturali (lemmi, da noi, *politically incorrect*); o, se più piace, a chi è in grado di accedere ai saperi formali (centrati sulla logica dell’oggetto disciplinare e non del soggetto che apprende) potendo avvalersi delle esperienze già maturate all’interno della propria famiglia, che così arriva a scuola con le precondizioni cognitive, linguistiche e culturali, necessarie per avvicinarsi facilmente agli insegnamenti impartiti<sup>(14)</sup>.

Per contro, una scuola centrata sulle competenze assume a variabile indipendente l’apprendimento nel significato di «successo formativo» da garantire a tutti e a ciascuno, cioè a dire intrinsecamente democratica, siccome postulata dal regolamento dell’autonomia, che coerentemente si muove nel segno della pluralità degli approcci (teoria gardneriana delle intelligenze multiple), della differenziazione degli itinerari (ma non degli obiettivi, almeno nell’istruzione di base o obbligatoria!), dell’individualizzazione dell’insegnamento (comunque attrezzato, organizzato secondo regole tecnico-professionali, monitorato negli esiti, non già consegnato alle derive

individualistiche o anarcoidi di docenti pretesi sciolti da ogni vincolo per rispondere solo alla propria scienza e coscienza, con radicale fraintendimento della «mitica» libertà d’insegnamento), della flessibilità delle soluzioni organizzative, dell’innovazione metodologica, della modularità, della ricerca-azione, dell’integrazione della didattica d’aula con i luoghi formativi che popolano il territorio e oltre il proprio intorno<sup>(15)</sup>. Non vi è chi non veda che questa scuola, che da dieci anni resta inchiodata sulla carta, è radicalmente incompatibile con quella dei programmi e con l’intero assetto – preautonomistico – che tuttora la sostiene. Perciò, quale senso – e quale utilità – può recare la «sperimentazione» pretesa dal ministro, fondata sui massicci vigenti programmi d’insegnamento? Ma è poi – ci chiedevamo – propriamente sperimentazione? A tutto voler concedere – ma è una concessione generosa! – circa il rispetto del dispositivo formale o protocollo legale (figurante nell’art.11 del d.p.r. 275/99 che, sul punto, ha riformulato l’art.278 del d.lgs. 297/94, già art.3 del d.p.r. 419/74, infine abrogandolo), una sperimentazione (seria) serve a saggiare sul campo la tenuta di un disegno, di un costrutto mentale, di un progetto, di una intera riforma, comunque già compiuti nelle rispettive configurazioni, dotate di coerenza interna e autoconsistenti, provando a vedere se, in concreto, «funzionano», cioè se sono in grado di realizzare gli obiettivi già chiaramente predefiniti, ovvero non rivelino effetti indesiderati (e in questo caso si potranno apportare i necessari correttivi prima di generalizzarne l’attuazione). Laddove il ministro lancia una sperimentazione (*rectius*: la rende cogente) sulle competenze, pur riconoscendo che «non si dispone di un quadro compiuto di definizione degli obiettivi specifici di apprendimento e delle competenze» e che siamo «di fronte alla non ancora compiuta definizione del nuovo impianto pedagogico-didattico» (per il primo ciclo: *supra*);



mentre, per il biennio secondario sede «naturale» per la conclusione del nuovo obbligo, rinvia a future linee guida:

- i criteri generali per la certificazione dei saperi (per la definizione dei quali, peraltro, c'è tempo sino al 2010) e delle competenze che vi si dovrebbero innestare;

- i criteri per il riconoscimento dei crediti formativi anche come strumento di permanenza e/o per i passaggi nei percorsi di istruzione e formazione;

- una serie di misure per l'orientamento dei giovani e delle loro famiglie, per la formazione dei docenti, per il sostegno, il monitoraggio e la valutazione dei percorsi.

Questa non è sperimentazione. È *ammuina*: una confusione, uno stordimento, un darsi da fare senza costruito e senza risultati se non in termini di collaudati adempimenti formali, che non modificano niente nella realtà delle pratiche didattiche, con l'ulteriore e più grave rischio che il tutto si consolidi (perché le «sperimentazioni» - ce lo insegna l'ultimo trentennio - si consolidano!), divenendo irreversibile.

### 3. Divagazioni (in) concludenti?

C'è un quadro delle competenze, articolate in conoscenze e abilità con l'indicazione degli assi culturali di riferimento, avente natura giuridica e quindi istituzionalizzato. Bene. È da questo punto fermo che si deve partire per socializzarlo, farlo condividere a tutti gli operatori scolastici - *in primis* ai dirigenti e ai docenti - nel suo significato e nelle sue ricadute nell'organizzazione e nella conduzione della didattica. Noi crediamo - ma non siamo certamente i soli - che occorre, in via preliminare e prioritaria, attivare un piano di informazione-formazione rivolto a chi deve attuare la «scuola delle competenze», per un'operazione latamente «culturale», perché si tratta di modificare paradigmi mentali solidificatisi lungo una tradizione più che secolare; perciò abbinabile a tempi distesi e soste-

nuto da un'indispensabile - e robusta - riallocazione di risorse finanziarie ora disperse in mille rivoli e gravate da troppe, inutili, disfunzionali intermediazioni.

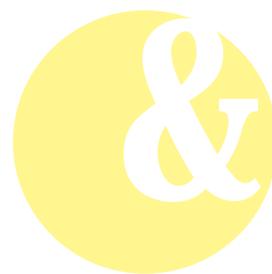
E serviranno esperti veri, non improvvisati, che con le competenze hanno lavorato, in grado di veicolare le *best practices* in contesti di interazione reale, sì da facilitare le esigenze di chiarificazione - a partire da un lessico indiscusso - e il confronto con le esperienze di professionisti della scuola - la cui età media supera i cinquant'anni - ai quali non può chiedersi di digitare il diligente compitino dopo averli sommersi di materiale disomogeneo e sovrabbondante scaricato dalle varie piattaforme. Qualche testo, depurato da tutti i paludamenti accademici, ci vorrà pure. Ma non ci si illuda di poter celebrare le nozze con i fichi secchi!

Basterà un anno? Ce ne vorranno due o più? E che cosa sono di fronte ai circa dieci anni trascorsi da quando le competenze hanno fatto ufficialmente il loro ingresso nella scuola italiana, in cui si è, alla fin fine, solo cincischiato?

Reputi allora il ministro l'inopportunità di imporre frettolosamente cambiamenti su ciò che ancora non ha una precisa identità, né nella coscienza professionale dei docenti (e dei dirigenti), né nelle azioni didattiche da porre in essere. A meno che non si vogliano solo cambiamenti di facciata, frutto di defatiganti adempimenti scritturali di basso profilo e fini a se stessi.

Ma poi servono, contestualmente, coerenti interventi strutturali, «di sistema» più che azioni di mero accompagnamento, secondo un'idea o disegno complessivo di scuola (se c'è).

Quando quest'articolo vedrà le stampe, è da presumere che il disegno di legge n. 2272-ter, c.d. Bersani - ormai trasformato in un assemblaggio di provvedimenti urgenti per la scuola - sarà stato «fiduciato» dal parlamento, per aggiungersi alle norme di settore della legge 296/06 (finanziaria per il 2007) e della legge 40/17. Di guisa che il



ministro Fioroni, con semplice regolamento, avrà il potere di ridisegnare *ab imis fundamentalis* l'intero sistema di istruzione e formazione, salve le (teoriche) barriere del titolo quinto della costituzione, ma essendosi già peritato di occupare quasi tutto il territorio delle regioni, per poter poi negoziare con le medesime da posizioni di forza.

È un privilegio toccato solo all'estensore della legge Casati (1859) e al ministro Giovanni Gentile (agli inizi degli anni venti del secolo passato), che costruirono le uniche due riforme organiche della scuola italiana in tempi celeri, potendo muoversi in regime di «pieni poteri» senza lacci, laccioli e l'impaccio di parlamenti litigiosi ed inconcludenti.

Potrebbe allora il ministro Fioroni lasciar perdere il cacciavite e provare ad armonizzare, per intanto, i nuovi curricoli e i profili ordinamentali dell'intero percorso dell'istruzione obbligatoria e post-obbligatoria: dalla scuola dell'infanzia al primo biennio della scuola superiore, certamente, ma anche del triennio successivo, che non può permanere, sino al 2010, avulso dal nuovo prefigurato assetto (centrato sull'apprendimento per tutti e per ciascuno al fine di favorire il successo formativo), per continuare a basarsi sull'insegnamento, per quei pochi che riescono a trarvi profitto<sup>(16)</sup>.

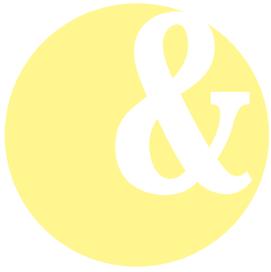
E serve altro ancora: organico funzionale, riforma degli organi collegiali, riarticolazione della funzione docente, potenziamento della dirigenza scolastica, rivitalizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche per il loro auspicato decollo. Sono tematiche che abbiamo già affrontato in precedenti interventi sulla rivista e che, in questa sede, possono solo essere richiamate in rapida sintesi e senza pretese di esaustività.

Organico funzionale vuol dire dotazione stabile di personale amministrativo-tecnico-ausiliario, qualificato e di consistenza tale da supportare la realizzazione dell'autonomia nelle sue diverse valenze (didatti-

ca, organizzativa, di ricerca-sperimentazione-sviluppo, finanziaria); e di personale docente che, in una scuola che lavora «per competenze» e non più «per programmi», perciò dispiegante una progettualità che deve avere ragionevoli certezze di continuità, non può semplicemente riempire caselle-orario, in una sorta di «mordi e fuggi», nelle due o tre sedi necessarie per il completamento di cattedra, che, quando non è precario, per l'anno successivo può liberamente chiedere ed ottenere sedi più gradite.

Proprio con riguardo al personale docente, il lavorare «per competenze» impone il superamento di logiche impiegate, laddove un coacervo capillare di garanzie ha il suo contraltare in stipendi bassi ed appiattiti in un'avvilente uniformità ed in un'assenza di carriera (o mobilità e miglioramento della propria posizione professionale, che dir si voglia), che alla lunga accumulano stress e scemano ogni tensione propositiva. Si consideri quanto evidenziato in termini di impegni polivalenti e complessi che la scuola delle competenze indirizza oggi alla docenza, e non solo: «Percorsi e progetti riparativi e di seconda occasione; obiettivi condivisi come gruppo classe; ricorso sistematico al progetto individuale; promozione di attività di apprendimento e non solo di benessere *extramoenia*; innovazione didattica centrata su laboratorialità e stage; flessibilità organizzativa che consenta tempo per ciascuno, funzionale al recupero per gruppi o individuale; accordi di rete per il riconoscimento dei crediti; facilitare i passaggi orizzontali e verticali sulla base di processi di orientamento attentamente organizzati; generalizzare la pratica dei patti educativi tra ragazzi, scuola, ente locale, famiglie e altre agenzie educative a sostegno della frequenza; promozione di occasioni pubbliche e civili di protagonismo e visibilità del lavoro a scuola»<sup>(17)</sup>.

Di conseguenza, non può più procrastinarsi una differenziazione-articolazione



funzionale del profilo professionale (non impiegatizio e genericamente fungibile) della docenza, con la creazione di figure intermedie (*middle management*) incardinate nel sistema; sottoposta ad una valutazione delle prestazioni, con conseguenti ricadute, non simboliche, sulle progressioni economiche e di carriera. Qui dovranno essere governate, con un sapiente *mix*, le leve normative e contrattuali, nella consapevolezza che i poteri delle associazioni sindacali «rappresentative» in materia di rapporto di lavoro (ex d.lgs. 165/01) non possono essere dilatati a dismisura, per andare ad invadere competenze e responsabilità di altri soggetti istituzionali, sino a pretendere di dettare addirittura la politica dell'intero sistema. Al riguardo, nonostante i primi generalizzati apprezzamenti che si sono letti sulla stampa, sembra indurre a non poche perplessità la recente «Intesa per un'azione pubblica a sostegno della conoscenza», stipulata tra le organizzazioni sindacali (rigorosamente rappresentative) e i ministri per le riforme e le innovazioni nella P.A., dell'economia e delle finanze, della pubblica istruzione, quale seguito del «Memorandum d'intesa sul lavoro pubblico e riorganizzazione delle amministrazioni pubbliche» del 18 gennaio 2007, su cui ci proponiamo di soffermare l'attenzione in un prossimo contributo.

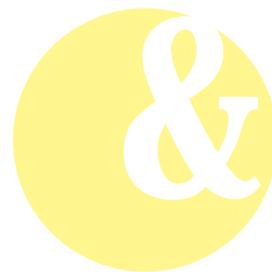
Per riprendere le fila del discorso, mette conto notare che la costruzione di un *middle management* all'interno della docenza supererebbe il modello a «pettine», piatto, fondato sulle polarità dirigente scolastico – indistinta e fungibile massa di docenti, che fanno e possono fare tutti la stessa cosa. Sicché la scuola dell'autonomia e/o scuola delle competenze è priva, in senso tecnico, di «organizzazione», cioè di un'ossatura o struttura che, se pur deve restare elastica o a «legami deboli» (meglio: allentati o *looseness*), non può essere fluida o indeterminata, dovendo per contro rinforzare i suoi nodi cruciali o strategici, per essere

presidiati non già dal solo dirigente perché richiedenti specifici contenuti tecnico-professionali non improvvisati, da coltivare ed affinare in *progress*; tuttora invece intestati ad improbabili surrogati, «varie ed eventuali», direbbe il compianto Romei, individuati attraverso un metodo «democratico», espresso «democraticamente» dal collegio dei docenti (fermo al suo assetto preautonomistico, quale luogo di testimonianza e non di decisione), o creati impropriamente in sede pattizia.

Riqualificare, potenziare, differenziare professionalmente la docenza (in termini funzionali, non gerarchici) significa liberare, altresì, le potenzialità della dirigenza scolastica, a tutt'oggi isolata ed irretita da una mole di adempimenti burocratici – che si compendiano nella figura di «datore di lavoro», ma senza poteri e privo di capacità di spesa! – che ben poco hanno a che vedere con il suo teorizzato profilo di manager e di leader educativo. Significa, ancora e con un effetto virtuoso a catena, trarre l'autonomia dalle secche in cui è incagliata, non bastando di certo sgravare le singole istituzioni scolastiche dal pagamento della *tarsu* e delle spese di maternità per le supplenti.

#### *Post scriptum*

In procinto di licenziare questo articolo, siamo venuti a conoscenza del parere del C.N.P.I. (prot.n.6675 del 26.6.07), notiziato a distanza di una settimana. Al panico iniziale di dover reimpostare un lavoro già svolto in affanno, a motivo dei tempi imposti dalla programmazione editoriale, è prontamente subentrata la serena consapevolezza, non appena letto il testo, che non ne sarebbe valsa proprio la pena. Certamente, abbiamo riscontrato che le nostre «divagazioni (in) concludenti» erano state appena lambite e che si era tranquillamente glissato sui nodi problematici della «sperimentazione» ministeriale. Ma più che essere andati noi fuori tema, è stato – a nostro giudizio – il C.N.P.I. a non aver compreso la traccia o,



quantomeno, ne ha dato una lettura superficiale. Ad onor del vero, esso era stato pure tentato di esprimere un parere fortemente critico (o propositivo, visto come l'altra faccia della medaglia). Ma una lettera personale della viceministra Bastico, indirizzata al presidente (*id est*: vicepresidente) dell'organo con una procedura alquanto irrituale, ha compiuto il miracolo, avendo fornito assicurazione che il regolamento sull'innalzamento dell'obbligo «è adottato in via transitoria» e che i percorsi di studio «non subiscono, in questa fase, alcun mutamento né negli ordinamenti, né nelle strutture»: per l'appunto!

Parere favorevole, allora, pur se condizionato al recepimento di sollecitazioni e di raccomandazioni espresse in modo sbrigativo, quasi come una fastidiosa incombenza per chi è consapevole del grado di attenzione che i ministri sono soliti riservare a quello che – con enfasi del tutto impropria – qualcuno si ostina a ritenere la suprema magistratura consultiva della scuola, mentre – nella sostanza – è (e si comporta come) un organismo parasindacale. E difatti, quali sono queste sollecitazioni e raccomandazioni? Elenchiamole:

- dare un termine alla sperimentazione, non più di due anni scolastici, per rassicurare il personale della scuola, che teme una fibrillazione a tempo indeterminato;

- accompagnarla con iniziative di continuità nei due cicli;

- rendere meno analitici gli assi culturali in modo da facilitare il loro innesto sugli attuali curricula (questa non l'abbiamo capita!), assicurando la loro coerenza non solo

con l'impianto epistemologico delle discipline di studio, ma anche con più ampie finalità educative trasversali, includenti le sfere politica, giuridica, economica, etica e religiosa (significa incremento dei contenuti e/o delle variegate «educazioni»? ). Nella circostanza, si propone la modifica della denominazione dell'asse culturale «storico-sociale» in «storico-civico»;

- indicare nelle linee guida garanzie precise a tutela degli studenti nei diversi passaggi nel sistema dopo aver concluso l'obbligo;

- organico stabile ed arricchito di professionalità e risorse per valorizzare le autonomie scolastiche.

Un ordine del giorno allegato rimarca la necessità di «azioni formative adeguate» (in che senso e come?), con specifiche risorse finanziarie e da definire in sede di contrattazione (ah, ecco!), a sostegno della riforma.

Acqua fresca, o poco più.

Quindi, si sperimenti pure! In corso d'opera. In un cantiere aperto. Con pontili tutti da costruire: *faciàmus experimentum in corpore vili*.

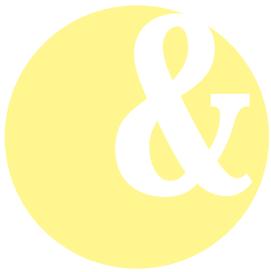
Peccato! Una maggiore attenzione (o una maggiore sensibilità professionale) del C.N.P.I. forse avrebbe potuto far riflettere un po' il ministro desideroso di intraprendere, lancia in resta, un'avventura candidata al fallimento, se la storia – recente e remota – della scuola italiana può, in qualche misura, considerarsi maestra di vita.

**Francesco Nuzzaci**

#### Note

(1) Al riguardo si veda il dossier *I percorsi formativi della scuola secondaria di secondo grado statale tra corsi di ordinamento, sperimentazioni e autonomia*, a cura del servizio statistico della direzione generale per gli studi e la programmazione, Roma, marzo 2007.

(2) Cfr. F. NUZZACI, *Elementi sparsi per una (non plausibile) riforma del sistema di istruzione e formazione*, aprile 2007.



(3) Le competenze, articolate su quattro assi culturali, poi sintetizzate – trasversalmente – come competenze chiave, costituiscono lo svolgimento delle otto competenze chiave individuate nella citata raccomandazione del parlamento e del consiglio europeo del 18-12-06: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare a imparare; competenze sociali e civili; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale. La loro generale ed elastica formulazione, peraltro riferita alla necessità di apprendimento lungo l'intero arco della vita nei diversi luoghi formali, non formali ed informali, è coerente con la natura delle attribuzioni normative comunitarie in materia di istruzione e formazione, che afferiscono ai settori delle azioni di sostegno, di completamento e di coordinamento, secondo il principio della sussidiarietà. Il che significa che l'U.E. può intraprendere solo azioni di incentivazione e di raccomandazione, restando gli stati membri pienamente responsabili dei contenuti dell'insegnamento ed, ampiamente, dell'organizzazione del sistema dell'istruzione e della formazione. E difatti l'art.4 del t.u. 297/94 delle leggi in materia di istruzione afferma che l'ordinamento scolastico italiano, nel rispetto della responsabilità degli stati membri, per quanto concerne i contenuti dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema di istruzione, **favorisce** (termine indicante, ad un tempo, un vincolo e un limite) la cooperazione degli stati membri per lo sviluppo di un'istruzione di qualità e della sua dimensione europea.

Una conferma esplicita del principio si rinviene nel preambolo della raccomandazione che qui ne occupa: essa vuole incoraggiare, coordinare, integrare l'azione degli stati membri impegnati a migliorare i loro sistemi di istruzione-formazione, ma la sua attuazione è lasciata alle loro singole responsabilità.

(4) Il testo dell'accordo è riportato nel contributo di R. FRANCAVILLA, *La certificazione delle competenze e il riconoscimento dei crediti nel sistema formativo integrato*, corredato di un puntuale commento e di riferimenti ad un più ampio quadro di sistema: sul numero di maggio 2006 della rivista.

(5) Giova qui riportare il contenuto dell'art.4, comma 2, del d.p.r. 275/99 a sostegno delle considerazioni che seguiranno, invitando il lettore che abbia un minimo di conoscenza-esperienza della scuola secondaria superiore a stimare il grado di reale fattibilità, in un contesto rigido e segmentato, marcatamente preautonomistico, cresciuto disorganicamente per accumulazioni successive, secondo una mera logica additiva, di misure didattico-organizzative che si vorrebbero improntate al principio delle forme di flessibilità ritenute opportune, tra le tante:

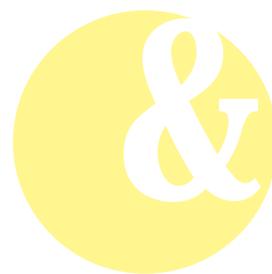
- articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina;
- definizione di unità di insegnamento non coincidente con l'unità oraria della lezione;
- attivazione di percorsi didattici individualizzati;
- articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso;
- aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari.

(6) Nell'ordine: competenze in lingua italiana, competenze in lingua inglese e seconda lingua comunitaria, competenze matematiche, competenze scientifiche, competenze tecnologiche, competenze storico-geografiche, competenze artistiche, competenze musicali, competenze motorie.

Si ha poi cura di precisare che il livello di queste competenze si può esprimere sia in termini quantitativi (es., iniziale, intermedio, finale) sia con indicatori della disciplina.

A parte il fatto che i livelli non esprimono una quantità, quanto piuttosto una temporalità o momenti di conoscenza (come qualcuno ha opportunamente fatto notare), quel che va chiarito è che le competenze – oltre a non poter essere compensate, come i voti o i giudizi analitici (spesso oggetto dei più strampalati arzigogoli lessicali) – o ci sono o non ci sono!

(7) Si tratta di una sezione normativa comprendente alcuni articoli del regolamento dell'autonomia (d.p.r. 275/99) e del d.lgs. 59/04, l'accordo stato-regioni del 5-10-06 su standard formativi minimi e competenze tecnico-professionali, la raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18-12-06 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, più volte citata. Segue poi una sezione concernente i livelli di competenze disciplinari nel quadro comunitario e internazionale e che comprende: quadro comune europeo delle lingue-scale dei livelli; definizione degli ambiti di literacy di PISA.; livelli di competenza OCSE-PISA di matematica; livelli di competenza OCSE-PISA di lettura; livelli di competenza OCSE-PISA di problem solving.



(8) Questa tradizione, che sembra persistere nell'immaginario collettivo e nei pensieri inconfessati di illustri studiosi e cattedratici, anche progressisti, come già avvenuto in passato, fa «sorprendentemente» capolino nel d.lgs. 226/05 concernente la c.d. riforma Moratti del secondo ciclo d'istruzione, che pure teorizza la pari dignità e la pari valenza formativa di tutti i percorsi, liceali e professionali. Vi è infatti scritto che tutti i licei assicurano «le conoscenze, le competenze, le abilità e le capacità necessarie» afferenti alle peculiarità-specificità loro proprie; mentre è il solo liceo classico a fornire non già competenze bensì «rigore metodologico, contenuti e sensibilità all'interno di un quadro culturale di attenzione ai valori anche estetici, che offra gli strumenti necessari per l'accesso **qualificato** ad ogni facoltà universitaria» (art.5, primo comma).

(9) Avvalendosi della previsione normativa riveniente dal combinato disposto della legge 296/06 (finanziaria per il 2007) e della legge 40/07, il ministro Fioroni ha decretato la riduzione oraria a 36 ore negli istituti professionali, a discapito di materie tecniche e di attività laboratoriali. Decisione apparentemente in contraddizione con il suo proposito dichiarato di favorire una diminuzione del tasso di dispersione e di insuccesso scolastico, ma pure dotata di una logica, benché spuria. Tagliando le materie professionali e le attività di laboratorio, anziché quelle teoriche, si è realizzato il duplice obiettivo di un risparmio di spesa e di una reazione sindacale più debole, essendo le prime in prevalenza affidate a docenti precari.

(10) Trattasi di 31 voci, da «abilità» a «valutazione intermedia», che si possono leggere nel citato contributo di R. FRANCAVILLA (si veda la nota n. 4).

(11) M. VACCHETTI, *I burocrati e la lingua della scuola*, in «Repubblica» del 22-06-07.

(12) Cfr. C. PETRACCA, *Competenze e standard formativi*, in «Voci della scuola», V, Tecnodid, Napoli, 2005, e bibliografia ivi richiamata.

(13) D. LECCESE, *Fine dell'anno scolastico: promossi o bocciati?*, in [www.edscuola.it](http://www.edscuola.it) del 28-5-07.

(14) M. SPINOSI, *C'erano una volta i programmi ... e poi vennero le indicazioni*, in Speciale Notizie della scuola, n.19, 1-15 giugno 2007.

(15) In aggiunta all'art.4, comma 2, suggerito nella bozza di regolamento sull'innalzamento dell'obbligo, non sarebbe male allargare lo sguardo all'intero d.p.r. 275/99!

(16) Sarebbe invero stravagante pensare di arrestare il curriculum per competenze (o scuola dell'apprendimento: il che è lo stesso) al termine dell'obbligo di istruzione, per poi ritornare al consueto standardizzato e cristallizzato insegnamento contenutistico. Mentre – correttamente – si tratta di innestare (per svilupparle) sulle competenze di base, o competenze chiave per il diritto di cittadinanza, le competenze professionali, funzionalmente differenziate in relazione alla vocazione dei diversi tipi ed indirizzi di studi.

(17) Dal sito dell'ADI-Associazione docenti italiani.