

Progetto

“Buonsenso per la scuola”

Per un investimento sul futuro

Settembre 2003

Questa è la versione completa delle proposte elaborate da un gruppo di persone che si sono liberamente trovate per costruire un'ipotesi di attuazione delle riforme di sistema della scuola, che vada oltre gli schieramenti partitici o ideologici. Il testo, condiviso in linea di massima da tutti, ma suscettibile di ulteriori modifiche su singoli punti, viene messo in rete in un certo numero di siti che si sono offerti di ospitarlo, senza necessariamente condividerne per intero il contenuto: può essere liberamente riprodotto e diffuso, come spunto per ulteriori discussioni. Le adesioni al progetto, i suggerimenti, le critiche, possono essere inviati a cantierescuola@libero.it fino a Natale: i contributi saranno raccolti e se ne terrà conto per la versione definitiva della proposta che verrà presentata a stampa e in rete. Grazie a tutti coloro che vorranno collaborare.

Hanno discusso le ipotesi di lavoro ed elaborato il testo: Sergio Belardinelli, Luciano Benadusi, Giuseppe Bertagna, Luigi Bobba, Vittorio Campione, Lorenzo Caselli, Alessandro Cavalli., Nicola D'Amico, Fiorella Farinelli, Paolo Ferratini, Claudio Gagliardi, Claudio Gentili, Claudia Mancina, Roberto Maragliano, Franco Nembrini, Luisa Ribolzi, Silvano Tagliagambe, Elena Ugolini

"Progetto buonsenso": oltre i problemi di identità

"Il buon senso è la cosa al mondo meglio ripartita: ciascuno infatti pensa di esserne ben provvisto, e anche coloro che sono i più difficili da contentarsi in ogni altra cosa, per questa non sogliono desiderarne di più". (Cartesio, *Discorso sul metodo*)

Quando un gruppo di persone che ha lavorato intorno ad un progetto lo presenta all'esterno, si pone il problema di definire chi sono e che cosa vogliono: naturalmente lo abbiamo fatto anche noi, ma alla fine abbiamo pensato, forse ingenuamente, che la cosa che più importa non è l'identità nostra, ma quella del nostro progetto, di quello che stiamo facendo e che cosa intendiamo fare.

Diciamo allora, per il momento, che siamo un gruppo di persone variamente impegnate nella società civile che sono d'accordo sul fatto che l'istruzione e la formazione siano una *priorità assoluta* per il nostro paese, e che questo non basta dirlo, ma bisogna sostenerlo nei fatti. In questo senso, non si tratta tanto di affrontare e risolvere singoli problemi (gli insegnanti, la struttura dei cicli, la valutazione...), ma innanzitutto di *promuovere un investimento della società sulla scuola*, che al momento, purtroppo, - al di là delle belle parole - non è una preoccupazione costante, diffusa e prioritaria.

Una divisione in schieramenti ideologici nel settore delle politiche educative, d'altra parte, non solo rende impossibile prendere decisioni in tempi ragionevoli (nel secondo dopoguerra sono stati presentati una quarantina di progetti di riforma della scuola, e nessuno è andato in porto!), ma rende impossibile anche, e questo è molto peggio, un lavoro comune finalizzato allo sviluppo umano oltre che economico delle giovani generazioni e del paese nel suo complesso.

Il nostro obiettivo è allora duplice: identificare i problemi prioritari, proporre soluzioni ragionevoli e realistiche, e creare intorno a queste proposte un canale di comunicazione e dibattito in cui, senza rinunciare alle proprie identità culturali, si confrontino e collaborino posizioni legittimamente diversificate. Il favore con cui da più parti è stata accolta questa ipotesi di lavoro ci conferma nell'opinione che molti siano stanchi di cavilli e opposizioni frontali e immotivate, dentro e fuori i partiti di governo e di opposizione, e desiderino mettersi all'opera su proposte precise, anche se modificabili. Chi cerca dietro il nostro lavoro posizioni strumentali e opportunismi, può continuare a farlo, ma è meglio che dedichi i propri sforzi intellettuali in un'altra direzione.

Altri, non noi, ci hanno definito "quelli del buonsenso": qualcuno trova riduttiva questa etichetta, qualche altro ritiene invece che sia una forma di presunzione ritenerci depositari esclusivi di questa umile ma preziosa dote: diciamo allora che questo è un progetto "di" buonsenso, che si propone solo di riorientare il dibattito sulle cose, e di creare intorno a sé un movimento di opinione pubblica attento al merito delle questioni. Ciascuna delle persone che hanno lavorato intorno a questa prima ipotesi di lavoro è responsabile *in solido* del documento, che intenzionalmente esce senza un'attribuzione dei suoi singoli capitoli: ciascuno, parimenti, è responsabile personalmente di ciò che firma in qualsiasi altra sede.

Le motivazioni di un progetto

Lo scenario della riforma - La definizione dello scenario dal quale prendono le mosse le riflessioni “di buon senso” che abbiamo cercato di fare in questi mesi si basa esplicitamente su due convinzioni:

- 1) la scuola è già stata trasformata profondamente dall'entrata in vigore dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e di più lo sarà dall'attuazione del Titolo V della Costituzione e dalla introduzione delle ulteriori riforme costituzionali in discussione al parlamento (cosiddetta devolution e ulteriore modifica del titolo V);
- 2) la scuola non può più pensarsi al di fuori di un sistema formativo allargato e sempre più integrato.

A questo, si unisce la constatazione che esiste una situazione di movimento (positivo) all'interno del mondo della scuola reale che non si limita a percepire le trasformazioni in corso, ma le sta metabolizzando, e incomincia a trasformarle in criteri per l'azione.

E' per questo che vale la pena di impegnarsi per contribuire al lavoro di questo "mondo reale" con elementi di riflessione, approfondimento, di recupero di memoria collettiva, che si oppongano alla deprecabile abitudine della sistematica distruzione delle scelte dei governi passati (distruzione che produce solo appuntamenti per distruzioni future), ponendo invece le condizioni per riassumere (nel senso di assumere di nuovo) i processi di innovazione cominciati e, in parte, già realizzati.

Una "premessa nella premessa" sta nel riconoscere finalmente che non ci sarà una seconda "riforma Gentile", intesa come una trasformazione radicale del sistema scolastico da un modello ad un altro, che se ne differenzia per la filosofia di base oltre che per l'ingegneria dei cicli, e questo perché nella società attuale *nessuna riforma può essere autosufficiente, ma si presenta sempre, nella sua complessità, come dinamica e intersistemica.*

Si deve quindi passare dalla scansione secolare delle "grandi riforme" - Casati nell'Ottocento, Gentile nel Novecento - a un *processo di rinnovamento* che parta da un'attenta analisi dei bisogni formativi e da un accordo sui punti qualificanti, e si sviluppi, poi, in modo *dinamico e interattivo.*

I politici hanno forse la tacita convinzione che, per i motivi più diversi, il discorso sulla scuola non abbia un ritorno politico immediato, e che sia difficile mobilitare l'opinione pubblica su questo tema, a meno che non si ritorni alla disputa ideologica, facendo un uso partigiano dell'innovazione, come quando si ricorre a vietati slogan del tipo “la scuola svenduta ai privati, la cultura classica svilita e annientata” e simili.

Ci preoccupa il fatto che questo atteggiamento sia condiviso da larghi strati della società civile, che dovrebbe invece garantire in prima persona la continuità dell'innovazione, poiché una riforma della formazione finalizzata ad accrescere la competitività del paese e la crescita personale e professionale è concretamente attuabile solo in presenza di un consenso consapevole, esente da riserve mentali, su alcuni punti di comune interesse per il paese e per i cittadini. I politici hanno il dovere di definire il tempo minimo occorrente per l'attuazione dell'intero progetto (probabilmente almeno due legislature); di fissare gli obiettivi intermedi da verificare; di cercare il consenso su questi obiettivi impegnandosi a mantenerli anche nel caso di un'alternanza politica, a partire da un'analisi delle trasformazioni in atto nel contesto culturale, sociale, economico e politico.

Una riforma che sia per l'interesse di una sola parte, non importa quale, è una riforma che condanna la scuola ad una posizione subalterna e precaria, e brucia ogni possibilità di trasformarla in una comunità di pratica educativa per gli insegnanti, per i docenti e in ultima analisi per la società.

La sfida europea - E' preoccupante constatare come, in Italia, i diversi interlocutori si confrontino e si scontrino su taluni nodi fondamentali con la testa rivolta all'indietro, come se le questioni importanti fossero ancora quelle di venti o trenta anni fa, e ignorando ad esempio che l'Europa potrà avere un ruolo competitivo rispetto agli USA e alle altre grandi realtà mondiali solo perseguendo attivamente l'obiettivo che la UE si è posta a Lisbona e a Barcellona: essere la società della conoscenza più forte e competitiva del mondo entro il 2010. Questo obiettivo è realistico solo a condizione:

- di *armonizzare in modo significativo i sistemi educativi* dei principali paesi europei,
- di *abbattere l'attuale spreco di risorse umane* che in alcuni paesi (e in Italia!) è ancora fortissimo,
- di *ancorare nel territorio*, e nelle sue capacità di visione strategica basate sul rapporto fra le autonomie, la programmazione dell'offerta formativa, fermo restando il connettivo nazionale e un irrinunciabile indirizzo unitario.

Di queste tre condizioni solo l'ultima è stata introdotta nel sistema formativo italiano, con l'attuazione dell'autonomia, la riforma del titolo V della Costituzione e la legge n. 53/2003, anche se la normativa è ancora in divenire, e non chiarisce i compiti e i rapporti tra le diverse agenzie centrali e regionali, e non affronta problemi come quello della "partenza differenziata" e del supporto alle aree a diversa velocità di sviluppo.

La complessità della vita sociale richiede l'esistenza di un sistema graduale e continuo di formazione, interconnesso con il sistema altrettanto graduale e continuo dell'istruzione, collegati entrambi con percorsi flessibili di formazione continua e ricorrente. Armonizzare i sistemi educativi e arrestare lo spreco di risorse umane significa certamente svecchiare nei contenuti e nelle metodologie didattiche (e ri-formare per quanto riguarda il personale docente) il sistema scolastico, ma significa anzitutto realizzare un *sistema formativo integrato*, fra scuole statali e non statali, fra istruzione generale e formazione professionale, che abbia l'obiettivo esplicito di maturare persone in grado di inserirsi in modo attivo e flessibile nella società e nel mercato del lavoro che l'innovazione tecnologica ha prodotto.

La riforma prevista dalla legge n.53 del 28 marzo 2003 esplicitamente afferma che il sistema dell'istruzione liceale e il sistema dell'istruzione e formazione professionale dovranno dare a tutti una solida cultura generale e una preparazione specifica per l'ingresso nel mercato del lavoro o per il proseguimento degli studi nell'università o nella formazione superiore, con crescenti possibilità di passaggio dall'uno all'altro sistema, e soprattutto con la possibilità di proseguire in un percorso qualificato di istruzione superiore tecnica e professionale. Ma non bisognerà mai perdere di vista che l'integrazione non nasce ricomponendo pezzi sparsi, ma agendo fin dall'inizio in un'ottica di sistema che valorizzi istruzione e formazione, scuola ed extrascuola, statale e non statale.

Le resistenze al cambiamento - Il principale elemento di resistenza, se si vuole definirlo in modo sommario e sintetico, può essere definito come "rigidità", e si manifesta in molte forme. Da un punto di vista culturale, si configura nella fatica ad uscire da una visione centralistica del governo non solo amministrativo, ma anche didattico delle scuole (con l'organizzazione prevalente del lavoro facente capo all'unità classe, gli orari settimanali delle materie prestabiliti e uguali per tutte le situazioni e per tutto l'anno, i libri di testo articolati per materie e gruppi di età, ecc.). Nonostante tutte le affermazioni di autonomia, le scuole tendono ancora ad aspettarsi dal centro dei "programmi" da "applicare". Bisogna invece far sviluppare una più varia organizzazione delle attività di insegnamento e una più coraggiosa valorizzazione degli apprendimenti e dei problemi a vario titolo maturati dagli allievi.

E' una vera e propria *mentalità della conservazione*, che è trasversale alle appartenenze ideologiche, e si esprime in parte nel rifiuto della "cultura utile". Se chi la esprime sono gli accademici, taluni editori scolastici, buona parte degli stessi docenti, è necessario cercare di capire come può essere vinta e quali alleati si possono trovare, partendo non dall'affermazione che la tradizione è inutile o riservata a pochi privilegiati, ma dall'affermazione che la scuola non è un luogo dove si trasmettono *esclusivamente* i saperi consolidati dalla tradizione.

La scuola deve essere capace di introdurre nell'esperienza dei ragazzi *riflessioni significative*, che rispondano alla loro esigenza di significato e di costruzione dell'identità, stimolando il loro desiderio di apprendere e di organizzare il sapere intorno a problemi riconosciuti non solo soggettivamente importanti; per di più facendolo senza dirlo, per evitare quell'"effetto Re Mida rovesciato" per cui una cosa introdotta ufficialmente nella scuola smette immediatamente di interessare i ragazzi.

La strada giusta potrebbe essere quella di potenziare l'approccio per progetti che è tipico dell'autonomia, fino a costruire un piano dell'offerta formativa condiviso dall'intera comunità scolastica, insegnanti, studenti e genitori: da questo punto di vista si potrebbe valorizzare l'esperienza di alcune scuole paritarie, che hanno goduto di una maggiore libertà. L'autonomia fa emergere i problemi, ma anche trova le risposte, in integrazione con altri ambienti: a tale proposito lo stesso esempio dell'impresa - che in alcune sperimentazioni si è impegnata per valorizzare la collaborazione con la scuola non solo come metodo, ma anche come proposta di contenuti - va tenuto fruttuosamente presente.

Viene in mente uno slogan virtuoso, quello che potremmo definire delle "3A": *autonomia*, "allargato", *alternanza*. L'autonomia non è una minaccia per chi la pratica, l'alternanza non è una via di fuga per i meno bravi, l'allargamento non è un abbassamento della qualità o una perdita di significato della scuola, ma una premessa per introdurre e valorizzare percorsi formativi non esclusivamente centrati sulla scuola.

Un secondo forte elemento di resistenza è la *difficoltà a mettere a regime il cambiamento*: non esistono le condizioni per portare a compimento l'innovazione con una certa continuità, perché i soggetti che hanno cittadinanza nella società non vogliono o non sanno collaborare per un *bene comune* che oltretutto fanno fatica a definire. Le istituzioni cambiano perché cambiano le relazioni all'interno della società: siamo in presenza di una pluralità di livelli e di ordinamenti per cui l'identificazione scuola - Stato (per limitante che fosse), che proponeva agli insegnanti non un "servizio

pubblico", ma una missione in senso forte, e agli studenti l'appartenenza ad una cittadinanza comune, è caduta, e non è stata sostituita da nient'altro nella coscienza collettiva. Si può parlare di una crisi del "patto" fra società civile, Stato e insegnanti, per cui al governo del sistema dovrebbe subentrare una partecipazione dei diversi livelli nel determinare i contenuti, indirizzare verso un obiettivo, controllare le relazioni fra la scuola e gli altri mondi limitrofi.

Cercheremo di seguito di sviluppare le riflessioni sullo scenario e sul contenuto globale dei saperi la cui trasmissione è affidata alla scuola, definendo poi alcune priorità su cui abbiamo elaborato alcuni contributi specifici, che includono linee di azione.

1. Lo scenario

1.1 Allargare il consenso sulla riforma del sistema di istruzione e di formazione

In un sistema bipolare gli ambiti della decisione politica non soggetti al criterio puro della maggioranza devono essere pochi. Da una parte stanno i fondamenti delle istituzioni (principi generali della Costituzione, unità nazionale, difesa, ecc.), dall'altra i fondamenti della democrazia (forma dello stato, funzionamento degli organi della rappresentanza, indipendenza dei *media*, ecc.), terreno nel quale si definiscono le regole del gioco e su cui è auspicabile un consenso *bipartisan*. Su tutto il resto è fisiologico che la maggioranza decida e che la minoranza controlli.

In linea di principio, le politiche dell'istruzione e della formazione stanno nel campo delle opzioni, per dir così, *partisan*. Del resto nessuno rimpiange la stagione lunghissima dell'immobilismo consociativo, quando la ricerca estenuante della mediazione bloccava, prima o dopo, ogni intenzione riformatrice.

Eppure, le scelte di fondo in materia hanno una portata tale, in termini di conseguenze reali sul presente e sul futuro del paese, da suggerire qualche cautela ulteriore. Sia che intervenga sugli ordinamenti o sui modelli organizzativi, sui curricoli o sui livelli di governo, ogni soluzione riformatrice che tocchi i grandi nodi di struttura, da un lato, condiziona nel tempo la qualità e la natura dei processi educativi e formativi per più leve di giovani studenti, dall'altro, incide alla lunga, in modo più o meno diretto, sulle dinamiche del mondo del lavoro.

Benché con minore evidenza rispetto al passato, da quelle scelte finiscono inoltre per dipendere esiti decisivi per la costruzione civile e culturale della comunità, con ciò che ne consegue sotto il doppio profilo dei comportamenti individuali e del capitale sociale.

La specialità delle politiche scolastiche sta dunque nel fatto che esse hanno per natura una portata intergenerazionale e nel contempo influiscono, nel medio periodo, sulla qualità sia del sistema produttivo, sia della vita associata nel suo complesso. Si tratta insomma di un campo delicatissimo, nel quale le scelte sbagliate, le riforme mancate o lasciate a metà, producono effetti perversi nel lungo periodo.

Va poi aggiunta a queste un'altra considerazione, relativa ai «tempi» delle riforme, inevitabilmente lunghi sia per quanto riguarda la messa a regime delle innovazioni, sia, e soprattutto, in termini di

osservabilità dei risultati. Se, per ipotesi, ad ogni cambio di maggioranza il nuovo governo decidesse di azzerare la riforma avviata dal governo precedente nessuna innovazione avrebbe il tempo per assestarsi e per produrre effetti misurabili e comparabili.

Riconoscere la centralità strategica delle scelte in materia di scuola e formazione e la complessità attuativa delle riforme nel settore non implica tuttavia di per sé la ricerca di soluzioni *bipartisan* in senso stretto. Non si tratta di perseguire intese politiche che portino necessariamente a voti trasversali in Parlamento ed è del tutto plausibile che la maggioranza porti in aula la «sua» riforma e se la approvi da sola, come peraltro è successo recentemente nel caso della riforma proposta dal Ministro Moratti; non è infatti sulle decisioni ultime che va cercata la convergenza.

Vi sono tuttavia alcune questioni, sulle quali occorre che le parti convengano, che possono costituire il fondamento su cui sarà possibile non solo costruire un'ipotesi riformatrice ed avviarla a compimento, ma anche, in futuro, correggerne l'impianto senza con questo ricominciare tutto da capo.

Non dovrebbe poi essere così difficile raggiungere un consenso largo su obiettivi e priorità, attraverso un dibattito sereno, libero da pregiudiziali ideologiche e che nella individuazione delle strategie e dei mezzi decida di adottare un atteggiamento sperimentale, nella convinzione che nessuno dispone *a priori* delle soluzioni in assoluto «corrette». Ogni soluzione ha i suoi «pro» e i suoi «contro» e ogni decisione richiede di essere attentamente valutata affinché i secondi non prevalgano sui primi. Una classe dirigente all'altezza dinanzi ad un compito così complesso e decisivo, dovrebbe infatti fare propria un'attitudine riformatrice coraggiosa e insieme cauta, improntata ad un'interpretazione di ampio respiro dei fenomeni, ma contemporaneamente capace di proporre soluzioni «a termine», verificabili e quindi soggette a correzione in corso d'opera. Un approccio «galileiano», che nel "provare e riprovare" sperimenti la capacità di mettere continuamente a confronto le analisi dei problemi e le risposte adottate con una realtà mutevole e differenziata qual è quella scuola. In altre parole, abbiamo bisogno di una riforma che contenga in sé i meccanismi della sua auto-correzione. La turbolenza dell'ambiente richiede la necessità di tenere fissi gli obiettivi, ma di adattare le strutture ai bisogni mutevoli di una società dinamica.

Va da sé che la necessità di un'impostazione sperimentale e non ideologica non comporta affatto la sterilizzazione politica del dibattito e, meno che mai, la sua riduzione sotto specie tecnica. Sono scelte eminentemente politiche quelle che ci stanno di fronte, e non vi è dubbio che spetti al centrosinistra e al centrodestra fornire risposte diverse, anche in ragione delle diverse sensibilità e degli interessi dei gruppi sociali che rappresentano. E' dunque naturale, per esempio, attendersi che l'accento di una riforma cada più sul valore dell'equità che su quello della competizione, a seconda della maggioranza che la promuove; ciò che non è più lecito è lo scontro pregiudiziale, l'incapacità colpevole di trovare un terreno comune almeno sul piano dell'individuazione dei problemi – e su quello, conseguente, dell'indicazione delle priorità.

Sotto questo profilo, il dibattito politico in Italia è da tempo molto arretrato per motivi prima di tutto culturali. Una inveterata desuetudine ad affrontare e interpretare i processi e i sistemi di istruzione con gli strumenti dell'analisi empirica forniti dalle scienze sociali e una tradizione

pedagogica di stampo normativo-prescrittiva: questo è il panorama cui da sempre il decisore politico e le stesse istituzioni hanno fatto riferimento quando affrontano i problemi della scuola. Un *habitat* molto favorevole alle dispute sui manuali di storia o sull'ora di religione, sul tema di maturità o sull'utilità e il danno del latino per la vita; e altrettanto poco ospitale verso chi proponga comparazioni internazionali sull'efficacia dei diversi sistemi, indagini attendibili sulle aspettative delle famiglie e delle imprese nei confronti della scuola, ricerche qualitative e quantitative sulle disfunzioni reali del sistema, analisi del «rendimento», ecc. In una parola, di quell'apparato di conoscenze sulla situazione attuale, senza il quale non solo non si può dare un'interpretazione condivisa dei problemi da risolvere, ma neppure è possibile aprire un dibattito serio, che non riproponga contrapposizioni ideologiche invecchiate e immagini di una realtà che non c'è più – se mai c'è stata.

Proviamo quindi a mettere in fila i problemi e gli obiettivi sui quali è opportuno, anzi probabilmente necessario, costruire un ampio consenso che sostenga lo sforzo riformatore.

1.2. Scuola e società dell'apprendimento

I paesi avanzati dell'Occidente stanno vivendo nella presente fase storica la transizione dall'industrialismo alla società post-industriale. Una delle caratteristiche salienti di questa transizione è il ruolo cruciale che nella nuova organizzazione sociale vanno assumendo i processi di apprendimento come strumento di crescita dello sviluppo personale e, con e grazie a questo, sia della occupabilità sia della cittadinanza attiva.

Il concetto di competenza, nella sua complessità – in quanto inclusivo della conoscenza ma anche dell'atteggiamento e dell'abilità – ben si presta a fungere da ponte tra la sfera della formazione e la sfera delle pratiche sociali, considerato che in larga misura queste suppongono un soggetto non solo intelligente ma anche, e sempre più, competente.

L'Ocde ha raccolto un gruppo di specialisti di varie discipline per individuare le competenze/chave, da cui dipende oggi, in senso non solo economico, la «crescita delle nazioni» e del mondo globale in cui esse si trovano ad interagire. In uno dei documenti prodotti nell'ambito del progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*), si legge che «le competenze/chave sono rilevanti per la effettiva partecipazione non solo nella scuola e nel mercato del lavoro, ma anche nel processo politico, nelle reti sociali e nelle relazioni interpersonali inclusa la vita familiare, e più generalmente, per sviluppare un senso di benessere personale». Le prime ad essere individuate sono tre competenze generali (suscettibili di specificazione concettuale ed operativa con la costruzione di appositi indicatori):

- agire autonomamente e riflessivamente;
- usare strumenti tecnologici in modo interattivo;
- fare parte di ed operare entro gruppi sociali eterogenei.

E' evidente che le sempre più numerose competenze necessarie per partecipare in modo attivo e consapevole alle pratiche di una società complessa non possono essere formate solo dalla scuola ma richiedono una distensione temporale e una diffusione spaziale dei processi di apprendimento. I quali, a loro volta, non possono essere identificati con il solo apprendimento formale (scolastico), ma debbono abbracciare altresì gli

svariati ambiti dell'apprendimento non formale e informale, dove entrano in gioco una serie di agenzie e di tecnologie diverse, dai tradizionali mezzi di comunicazione di massa all' *e-learning*, dalle organizzazioni produttive di beni e servizi a quelle più specificamente operanti nel campo dell'offerta culturale e dell'uso del tempo libero.

Le competenze/chiave, del tipo di quelle cui si è prima accennato, proprio perché fondanti la capacità del soggetto di scegliere i suoi progetti di vita e di programmare i suoi ulteriori percorsi di apprendimento, vanno riconosciute come ambito specifico e prioritario di intervento della formazione iniziale e, quindi, della scuola che della formazione iniziale è luogo non esclusivo ma certamente determinante.

Alla scuola spetta, dunque, il compito di porre le basi per il funzionamento e lo sviluppo della 'società della conoscenza'. Ciò significa per l'istituzione scolastica la necessità di affrontare una serie di sfide dal cui esito dipenderà in definitiva la sua legittimazione a continuare ad esercitare un ruolo determinante in un contesto che vede progressivamente ridimensionarsi il monopolio della formazione formale e prendere corpo un sistema pluralistico di offerte formative.

1.3. La sfida delle nuove tecnologie

La prima sfida è proprio quella insita nel superamento di tale monopolio – il cosiddetto scuolacentrismo – che richiede da parte della scuola il *ripensare la propria funzione specifica* in un mondo denso di opportunità formative di varia origine e natura.

I concorrenti i più agguerriti sono proprio quelli riconducibili alle nuove tecnologie, cioè alla terza galassia dei mezzi di comunicazione (il computer e la telematica dopo la carta stampata e la televisione), che contrappongono al plurisecolare «modo di produzione» scolastico dell'apprendimento nuove modalità più autonome, flessibili e differenziate quali sono consentite dalla multimedialità e dalla interattività che caratterizza l'attuale generazione delle tecnologie impiegate per l'*e-learning*.

Di fronte all'irrompere del computer e di internet sulla scena dei processi di apprendimento qualcuno prevede un futuro in cui la scuola sarà interamente soppiantata dalle nuove modalità di auto-apprendimento in rete, un apprendimento non più insegnato ma semmai tutorato e prevalentemente on line. Non mancano, tuttavia, buone ragioni per affermare che il ruolo della scuola rimane per certi versi insostituibile. Soprattutto, è difficile che le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, per quanto divenute interattive, possano permetterci di fare a meno del *rapporto educativo* (fra adulti e ragazzi, ma anche dei ragazzi fra loro) che si realizza nella scuola.

Questa, peraltro, potrà sopravvivere solo se imparerà ad integrarsi con i suoi concorrenti ed a fare di essi degli utili alleati in funzione dei suoi obiettivi. Aprire la scuola a computer e reti telematiche e ospitare forme miste di apprendimento – in presenza e a distanza, tecnologizzate e tradizionali, autonome e basate sull'insegnamento – significa per la scuola mettere da parte l'illusione dell'autosufficienza, disfarsi delle ambizioni enciclopediche e ridimensionare l'apparato nozionistico del cui spesso superficiale assorbimento da parte dei giovani studenti essa continua, sia pure in maniera sempre più affannata ed infruttuosa, a farsi carico.

Una scuola che operasse tale scelta, sollevata in parte dal compito della trasmissione delle informazioni cui possono ormai fare fronte con efficacia i vecchi e nuovi strumenti offerti dalla tecnologia, potrebbe dedicarsi con maggiore impegno alla formazione delle abilità cognitive di rango più elevato, quelle che si traducono nella creatività e nel pensiero critico. La riduzione della sua missione in termini di estensione sarebbe compensata da una crescita in termini di intensità.

1.4. La sfida della soggettività, della flessibilità e del decentramento

Una risposta adeguata alla sfida di cui si è parlato contribuisce, inoltre, a rispondere ad una seconda sfida, non meno impegnativa. Si tratta di quella che potremmo definire la *sfida della soggettività*.

In tutti i campi della vita sociale si assiste oggi all'affermazione di un bisogno da parte degli individui e dei gruppi di vedere riconosciuta la propria identità, di fruire di spazi di libertà, sia positiva (libertà di, partecipazione) sia negativa (libertà da, autonomia). Le organizzazioni che resistono a questa richiesta, che non si fanno rimettere in discussione dai soggetti che le abitano, non cercano di incorporarne motivazioni e costruzioni di senso e non riescono a rispettare la loro, spesso irriducibile, diversità sembrano condannate ad una ineluttabile perdita di legittimazione e di credibilità. Ciò vale tanto per le imprese che debbono fare i conti sul mercato con una domanda più esigente e differenziata di un tempo, quanto per le organizzazioni pubbliche o sottoposte a forme pubbliche di regolazione, come la scuola.

Il primo dei soggetti che esprime con crescente insofferenza un'istanza di riconoscimento nei confronti dell'istituzione scolastica è lo studente, almeno a partire dall'età dell'adolescenza. Dalle indagini sui giovani italiani emerge che il motivo principale di insoddisfazione degli studenti per l'operato della scuola e degli insegnanti è costantemente la percezione di non essere compresi, riconosciuti. Del resto, la vita delle scuole – gli insegnanti lo sanno molto bene – è sempre più costellata da fenomeni di malessere studentesco che prendono forme diverse, dalla caduta di interessi, motivazioni ed impegno all'indisciplina e talora perfino a più o meno gravi manifestazioni di violenza, e tutto ciò si traduce in scarso rendimento negli studi, irregolarità di frequenza, bocciature ed abbandoni.

All'origine della disaffezione si possono rintracciare diversi fattori. Uno di questi, forse il principale, è il divario tra gli spazi di autonomia e di riconoscimento (sebbene, talvolta, solo apparente) di cui i giovani e gli adolescenti godono in generale nella nostra società, spesso ormai anche nell'ambito della famiglia, e lo stato di soggezione in cui essi, viceversa, si sentono incapsulati quando si trovano a scuola: un mondo che non hanno scelto e del quale stentano spesso ad afferrare regole e significati.

La scuola ha dunque un conto aperto con i suoi studenti, un conto che può chiudere solo affrontando in modo pregiudiziale la questione della motivazione e stabilendo con loro un vero e proprio contratto pedagogico, strutturato su obiettivi condivisi e reciproci impegni ed aspettative.

Quanto si è detto a proposito degli studenti comporta una maggiore flessibilità in materia di curricoli, metodologie didattiche, organizzazione, una flessibilità che sarebbe alla portata degli istituti scolastici con la valorizzazione dell'autonomia. Ma a questo fine non si può prescindere da

un mutato quadro di competenze della scuola e degli insegnanti, competenze centrate non più solo sulle discipline di insegnamento ma anche sul ruolo che esse svolgono nella chiarificazione e soluzione dei problemi personali e sociali, sui destinatari dell'azione educativa e sulla gestione delle relazioni tra docenti, discenti e 'discipline'.

Un'analoga esigenza di flessibilità e di riconoscimento si pone con riferimento ad altri soggetti che entrano in gioco nella e attorno alla formazione iniziale: la famiglia, la comunità locale, le istituzioni pubbliche e private in essa presenti, e che sono a vario titolo interessate agli effetti dell'attività educativa. L'intero processo di riforma della pubblica amministrazione, del resto, in Italia come all'estero, è alla ricerca di modalità post-burocratiche di organizzazione che significano, fra l'altro, decentramento, strutturazione a rete, «personalizzazione» dei servizi in base alle esigenze degli utenti e loro coinvolgimento nella gestione e nel controllo degli stessi. La riforma dell'autonomia delle istituzioni scolastiche si iscrive in questo quadro ma è ancora una riforma incompleta, che ha bisogno di ulteriori sviluppi.

1. 5. Il rapporto scuola/lavoro e l'integrazione fra sistemi

Una terza sfida riguarda *il rapporto tra scuola e lavoro*. Il post-fordismo, la specializzazione flessibile, l'organizzazione piatta, la qualità sono tante etichette con le quali si suole designare una serie di processi di innovazione che investono in profondità il tradizionale modo di lavorare, facendo emergere, ai vari livelli della struttura occupazionale, la necessità di un soggetto/lavoratore più qualificato, più autonomo, più intraprendente. Per formare tale soggetto occorre puntare su un avvicinamento fra studio e lavoro, fra scuola e impresa, mondi che le società tradizionali, inclusa la società industriale, avevano invece configurato come entità separate e per lo più distanti. A seguito dell'avvento del post-fordismo si è cominciato a parlare con qualche realismo di una «corrispondenza» tra educazione ed economia, ma questa corrispondenza deve essere reciproca, non basarsi solo sull'adattamento della scuola ai bisogni dell'economia ma anche viceversa.

La scuola, l'università, il sistema dell'istruzione e formazione professionale costituiscono tre dei pilastri sui quali si reggono i «sistemi nazionali di innovazione» che alimentano la maturazione personale di ciascuno e, con questa, la crescita economica e civile delle nostre società, in particolare di quelle entrate nella fase post-industriale.

Per superare la tradizionale scissione fra studio e lavoro e divenire parte costitutiva di un sistema nazionale di innovazione, la scuola, che per lungo tempo ha assolto invece preminentemente un ruolo di legittimazione delle disuguaglianze sociali, deve essere, a sua volta, capace di innovazione, deve cioè saper ripensare e ristrutturare i modi tradizionali con cui opera. In una logica di «integrazione» l'intreccio e l'alternanza di esperienze di aula, di laboratorio e di vera e propria attività lavorativa condotta in situazione di apprendistato o di tirocinio diventano requisiti fondamentali del curriculum scolastico, come lo diventa lo sforzo di non fermarsi alle conoscenze - sulla cui importanza, peraltro, non si discute - ma di cercare di tradurle in competenze, attraverso la partecipazione a pratiche rilevanti sul piano sia sociale sia propriamente culturale.

La logica dell'integrazione se vale tra scuola e lavoro a maggior ragione deve valere fra istruzione generale da un lato e istruzione e formazione professionale, dall'altro. Il «*professionalismo*» non deve più essere considerato un principio educativo minore, destinato ad essere associato a percorsi scolastici culturalmente impoveriti, rifugio degli studenti espulsi per inadeguatezza dai percorsi formativi «nobili». D'altronde, la tendenza a rivalutare l'istruzione e formazione professionale, a conferirle un maggiore spessore culturale pur mantenendone come specificità un più ravvicinato legame con il lavoro, a raccorderla in vario modo alla formazione generale in modo da lasciare aperte il più possibile le scelte degli studenti e a configurarla come un tracciato non inferiore all'istruzione liceale ma equivalente nella sua diversità, è una tendenza che va diffondendosi a livello internazionale ed è, del resto, l'unica strategia possibile per evitare che si determini, come sta accadendo in alcuni paesi, il progressivo svuotamento dell'istruzione e formazione professionale a favore dell'istruzione liceale.

1.6. Il rapporto qualità/equità

Una quarta sfida riguarda *il rapporto fra qualità ed equità*. Vi sono più definizioni di ciò che è da considerarsi qualità nella scuola e tra queste una crescente rilevanza vanno acquistando quelle espresse dagli utenti diretti del servizio, gli studenti e le loro famiglie. Il giudizio soggettivo dell'utente non può peraltro essere l'unico parametro cui riferirsi: esso deve essere integrato dal giudizio espresso dagli esperti, dall'insegnante in primo luogo ma anche, e sempre più spesso, da una nuova figura professionale che va emergendo: il valutatore indipendente dei processi e dei risultati formativi. Una delle funzioni principali che le varie articolazioni dell'amministrazione pubblica stanno assumendo, nello stesso momento in cui allentano il proprio controllo diretto sul funzionamento delle organizzazioni scolastiche concedendo loro un'autonomia organizzativa e gestionale, è proprio quella di predisporre meccanismi di valutazione dell'operato di tali istituzioni.

L'attenzione portata ai temi della qualità non deve, tuttavia, far passare in secondo piano i problemi connessi all'equità dei sistemi educativi e formativi. Un sistema scolastico senza equità, dove si determinino forme ingiuste di selezione, discriminazione e squilibrio a danno delle classi sociali, dei gruppi etnici e delle aree territoriali svantaggiate finirebbe inevitabilmente per essere senza qualità, ovvero per circoscrivere la qualità dei servizi offerti solo ai giovani che si trovano, senza loro merito, a fruire di condizioni socio-economiche e culturali di vantaggio. Esso, inoltre, contribuirebbe al propagarsi della conflittualità e della sfiducia nelle istituzioni anziché porsi come uno strumento di coesione sociale.

Dal punto di vista dell'equità, il sistema educativo italiano presenta carenze molto rimarchevoli, anche nel confronto internazionale. Basti ricordare che oltre il 30% di una classe di età esce dalla scuola senza aver acquisito nessuna qualifica professionale o titolo di studio secondario-superiore, e ciò in conseguenza di un tasso di dispersione che rimane ancora troppo elevato. Inoltre, un giovane su 15 non raggiunge nemmeno la licenza media, condannandosi così ad uno stato di dequalificazione destinata a incidere in modo pesante sul futuro lavorativo e, più

ampiamente, sociale. Né può sfuggire la gravità del fatto che l'influenza della origine sociale dei giovani (occupazione e livello di istruzione dei genitori) sull'accesso alla scuola secondaria superiore, la scelta dell'indirizzo di studi e il conseguimento del diploma, non soltanto è molto forte ma è anche immutata nel tempo, non essendo sensibilmente cambiata nel corso dell'intero secolo appena concluso.

Pertanto, uno dei punti che una politica di riforma della scuola non potrà non mettere all'ordine del giorno dandogli una decisa priorità, è quello della *equità*. Si tratta di perseguire una maggiore eguaglianza di opportunità nella carriera scolastica senza, peraltro, peggiorare ma, al contrario, migliorando i livelli di qualità complessivi. Ciò significa proporsi, contemporaneamente all'obiettivo della maggiore equità, di elevare, ad esempio, i risultati relativi ottenuti dai giovani italiani per quanto riguarda l'apprendimento dell'italiano, della matematica e della scienze, risultati che la recente rilevazione internazionale compiuta dall'Ocde sui quindicenni (l'indagine Progetto Pisa) vede attestarsi per molti indicatori sotto la media dei numerosi paesi partecipanti.

2. L'impianto culturale e didattico

2.1 Operatività e astrazione

Una delle conseguenze di maggior rilievo (e, peraltro, spesso dimenticata o posta in secondo piano) dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, è il venir meno, almeno in via di principio, del tradizionale automatismo del passaggio da un ciclo all'altro degli studi: ad esempio, l'università (si veda l'art.6 del D.M. 509/99) oggi è tenuta a verificare se chi si immatricola possiede davvero la preparazione iniziale necessaria per frequentare il corso di laurea prescelto. Ciò significa che alla scuola, con l'autonomia e come conseguenza tutt'altro che secondaria di questa, è attribuita una *chiara responsabilità nei confronti dell'ambiente di riferimento*: essa deve, cioè, rispondere, in ingresso e in uscita dei corsi di studio, dell'efficacia dell'istruzione che fornisce ai sistemi con cui intrattiene "relazioni esterne", comunque intese, in particolare i soggetti privilegiati, gli *stakeholder*, vale a dire le istituzioni che hanno interesse specifico, e non solo generico, all'instaurazione e al mantenimento di proficui rapporti con l'organizzazione scolastica medesima.

Se dunque è fondamentale, per il sistema scolastico, preoccuparsi *anche* delle prospettive d'impiego degli studenti, è tuttavia essenziale, sul terreno della definizione dei compiti generali di istruzione e formazione che gli sono propri, operare una chiara distinzione tra due aspetti che, invece, vengono sovente sovrapposti e confusi tra loro: si tratta, da una parte, della *dimensione operativa della conoscenza* e, dall'altra, della *finalizzazione della conoscenza alla capacità di svolgere uno specifico lavoro* o di esercitare una determinata professione.

Operativizzare la conoscenza significa individuare una dimensione dell'istruzione e della formazione che tenga nel debito conto il nesso tra sapere e fare, tra le conoscenze acquisite e la competenza nell'affrontare e risolvere con successo problemi concreti in cui quelle conoscenze siano in qualche modo utilizzabili, tra i concetti e gli schemi d'azione e i comportamenti pratici che implicano.

Questa finalità non ha, di per sé, nulla a che fare con la soddisfazione di specifiche esigenze del mondo del lavoro, anche se, ovviamente, facilita l'emergere di una maggiore sensibilità e attenzione nei confronti di queste ultime; ha, invece, un preciso significato di teoria della conoscenza e una specifica dignità culturale, in quanto tende ad assumere, come punto di avvio del processo conoscitivo, non tanto *dati* certi e inoppugnabili, quanto piuttosto *problemi*.

In tale prospettiva, oggetto di studio ed elemento di partenza del percorso che conduce all'acquisizione di una nuova conoscenza dovrebbe essere sempre un problema iniziale, al quale l'agente che se ne occupa risponde cercando di elaborare un tentativo teorico di soluzione, che poi viene sottoposto a controllo continuo tramite procedure di individuazione e di eliminazione dell'errore, procedure che condurranno poi, eventualmente, alla formulazione di un altro problema più avanzato rispetto al precedente.

Questo approccio ha tra l'altro l'ulteriore e non certo secondario vantaggio di favorire una prospettiva interdisciplinare rigorosa e concreta, che non si riduce alla tendenza a dispensare nozioni generiche e vaghe, ma fa della capacità di vedere e capire la natura intrinseca di un problema, di comprendere quali caratteristiche siano rilevanti e pertinenti e quali no

l'obiettivo fondamentale da raggiungere. Questo approccio comporta inoltre la capacità di trasferire i problemi da un ambito all'altro senza snaturarli.

Una caratteristica essenziale presente in questo processo è l'*astrazione*, ovvero la capacità di identificare caratteristiche comuni in campi differenti, così che idee generali possono essere elaborate ed applicate di conseguenza a situazioni a prima vista anche assai diverse fra loro. L'*astrazione* ha la preziosa caratteristica di fare emergere, laddove tutto sembra simile, sottili divergenze e quindi di portare alla luce, tra fenomeni e processi apparentemente del tutto eterogenei, analogie a priori impensabili; sollecita lo sviluppo di modelli per sistemi astratti e fa emergere l'attitudine a coglierne le proprietà fondamentali. Per l'insieme di questi aspetti l'analisi che parta da problemi può diventare uno dei principali elementi aggreganti (e qualificanti) del processo di insegnamento apprendimento, sempre che si vogliano seriamente porre, al fondo delle questioni relative al che cosa e al come far apprendere, delle questioni di rilevanza epistemologica. In altre parole, fonda e sviluppa la *prospettiva e la pratica interdisciplinare e transdisciplinare*.

2.2 Istruzione e formazione

E' in questo quadro che si può e si deve inserire la questione del consolidamento del sistema educativo nel suo complesso. Si tratta di un obiettivo da perseguire attraverso l'innalzamento della qualità globale del sistema, in particolare tramite la valorizzazione dell'intreccio (e la relativa saldatura didattica) tra l'itinerario dell'istruzione, orientato soprattutto verso la teoria, e l'itinerario della formazione, che guarda invece in prevalenza alla prassi e al fare consapevole.

Un simile rafforzamento deve, ovviamente, partire dalle specificità che caratterizzano positivamente il sistema dell'istruzione e formazione professionale e gli conferiscono una specifica identità, soprattutto il *forte radicamento nel territorio di riferimento*, a partire dalla conoscenza delle sue caratteristiche e delle sue peculiari esigenze ai fini della crescita economica e dello sviluppo sociale e culturale, la *messa in campo di un apprendimento centrato su esperienze concrete e cooperative*, legate agli ambienti e all'organizzazione del lavoro, il *legame diretto con la cultura tecnica e professionale*, la *flessibilità* e la *costante apertura all'innovazione e all'aggiornamento*.

Assumendo come cardini questi aspetti qualificanti occorrerà procedere ad un rafforzamento globale dell'identità del sottosistema dell'istruzione e formazione professionale, e puntare a una più adeguata definizione dei suoi tratti caratterizzanti, quali l'accreditamento dei soggetti e l'individuazione delle tipologie formative, dei profili professionali, delle qualifiche e delle certificazioni di competenza. Ciò anche al fine di realizzare concretamente il principio della pari dignità fra sistema dell'istruzione e sistema dell'istruzione e formazione professionale.

In questa prospettiva, una prima misura da assumere è la costituzione di un *sistema di valutazione*, reciprocamente riconosciuto, dei crediti conseguiti nell'uno e nell'altro percorso, in modo da non lasciare al livello di semplice principio la continuità e la permeabilità tra istruzione e formazione. Per rispondere a tali esigenze e finalità il sistema di valutazione deve essere frutto di accordi, promossi dalla Regione, tra e con tutte le componenti del

sistema formativo e le parti sociali, e sulla base di parametri generali di carattere nazionale, in modo che si arrivi alla definizione di procedure comuni per il riconoscimento, la certificazione e l'individuazione degli ambiti di utilizzazione delle diverse competenze.

2.3 Dai soggetti individuali a quelli collettivi.

L'esigenza, sentita nell'intera Unione europea, di sviluppare un maggiore e migliore raccordo tra istruzione e formazione è, come noto, alla base della crescente diffusione dei termini "competenza" e "capacità". È difficile capire il senso e la portata dell'autentica rivoluzione concettuale che si intendeva attuare con l'adozione preferenziale di questi termini se non si riconosce alla loro base c'è l'idea di *trasferibilità di qualcosa di definito*, il *credito*. All'uso del termine "competenza" è associato un autentico cambiamento della prospettiva della formazione, nell'ottica di una sempre maggiore *personalizzazione* dei servizi erogati centrata sulla negoziazione del contratto formativo.

La competenza, dunque, si caratterizza per la sua *proiettabilità* su altri contesti, e quindi per la sua *trasferibilità*. È bene osservare, in proposito, che oggi l'identità delle tecnologie, in particolare di quelle dell'informazione e della comunicazione, e dell'apparato produttivo basato su di esse, presuppone proprio la competenza così intesa.. Non a caso la caratteristica fondamentale di quella che oggi viene usualmente chiamata la "società della conoscenza" è di mettere quanto più possibile e nel modo più rapido ed efficiente in comunicazione persone o gruppi di persone e di considerare 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 avanza per passi ben definiti, bensì alla luce di un modello secondo il quale le idee innovative possono provenire da diverse sorgenti e si affacciano con tanto maggiore facilità e ricchezza quanto più queste sorgenti vengono poste in comunicazione reciproca.

Lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione non a caso mira sempre più a fornire gli strumenti adatti a favorire la *cooperazione tra soggetti differenti, individuali e collettivi* proprio tramite lo scambio di informazioni, nella *comunicazione*. Quest'ultima è dunque l'elemento chiave della relazione di servizio: è ciò che la trasforma in un ciclo all'interno del quale si crea valore e, soprattutto, si pongono le condizioni per creare valori sempre maggiori. Infatti la prestazione che scaturisce da questa relazione e in cui essa si materializza diventa ottimale quanto più si carica di esperienza comune, di comune sentire, quanto più, cioè, è il risultato di uno *sfondo condiviso*, all'interno del quale si crea un linguaggio comune. Non a caso uno degli obiettivi prioritari, in molte relazioni di servizio, sia del cliente che del prestatore d'opera è di creare una *partnership* che duri nel tempo: la ricerca della *continuità* e della *stabilità* del rapporto tra prestatore d'opera e cliente è dunque uno dei tratti caratteristici fondamentali dei processi di servizio.

Viene così ad emergere, e in modo prepotente, il *problema della convergenza tra le intelligenze, le conoscenze e le pratiche di soggetti*

individuali differenti verso un quadro di premesse, orientamenti, valori comuni e in grado di favorire una diffusa coesione sociale e una più stabile ed efficace incidenza dei rapporti di partnership e delle relazioni di collaborazione e di codecisione. Ciò conduce ad assumere un punto di vista diverso rispetto a quello classico, che fa riferimento non più allo sforzo di un singolo soggetto individuale, impegnato ad affrontare e a risolvere in solitudine uno specifico problema, ma a processi di collaborazione e di codecisione tra individui diversi, che partono da premesse comuni, concordemente accettate.

Questo “riorientamento” fa vedere non solo il linguaggio, ma anche il pensiero come *strumenti interattivi*, tesi alla costruzione di uno sfondo il più possibile condiviso tra soggetti che partono da punti di vista magari profondamente diversi, che però operano all'interno di “comunità di pratiche”, alla cui elaborazione stanno attualmente dando un contributo rilevante diversi studiosi e ricercatori, che operano all'interno di vari campi disciplinari. Quelle che oggi vengono usualmente definite le “pratiche migliori”, infatti, e che vengono proposte come modelli da imitare e diffondere, non possono in alcun modo svilupparsi e dispiegare le loro potenzialità se non *con riferimento concreto a una comunità nella quale si radichino*, per cui il problema dell'esistenza - o della creazione - di soggetti collettivi coesi, caratterizzati da un'identità ben precisa, da un uso diverso del linguaggio e da uno spiccato senso di appartenenza da parte degli individui che ne fanno parte, diventa assolutamente centrale e cruciale.

L'attenzione va perciò concentrata in particolare, sul “fenomeno rete”, per l'incidenza che esso può avere sulla didattica e per le sue implicazioni organizzative, soprattutto sotto forma di possibilità di nuove interazioni sociali, dentro e fuori la scuola, e di apertura di quest'ultima ad altre risorse di apprendimento, come biblioteche multimediali, musei, risorse di comunità locali, centri di ricerca e cooperazione internazionale. Considerata da questo punto di vista la rete può influire in forme e gradi diversi sui processi di insegnamento/apprendimento secondo le diverse configurazioni che tende ad assumere:

- può essere vista come semplice *mezzo*, che amplia a dismisura le possibilità di accesso all'informazione e alla conoscenza e rende più facili e veloci i relativi percorsi, mettendo a disposizione in modo praticamente illimitato archivi e fonti di documentazione.
- può essere percepita come *luogo* in cui è possibile progettare e costruire ambienti per realizzare processi di apprendimento, alternativi rispetto a quelli usuali, e sperimentare modelli di insegnamento che non si esauriscano nel trinomio lezione - studio individuale - esercitazione, sostenuto dalle abituali forme di verifica (interrogazione, compito in classe, test ecc.).
- può infine essere assunta come *modello* di un processo di insegnamento/apprendimento non riducibile al semplice percorso di trasferimento/acquisizione di conoscenze date e come apprendimento di regole e concetti che descrivono il mondo e la realtà circostante. La rete induce invece a considerare la conoscenza come un *processo di costruzione collettivo, sociale, mai statica, bensì dinamica e sempre incompleta*, e a ritenere che l'unica forma di apprendimento efficace di essa sia la *partecipazione attiva* a tale processo e la *capacità di uso* dei

risultati acquisiti, sotto forma di attitudine ad affrontare e risolvere problemi reali.

Inteso in quest'ultima accezione, il nesso tra la rete e la didattica attribuisce una funzione centrale e preminente alla possibilità di discussione, confronto, collaborazione tra i membri di una *comunità partecipe di un processo*. La rete diventa così veicolo di un modello di apprendimento considerato, soprattutto, come appartenenza a una comunità, come risultato di una pratica all'interno di quest'ultima e come partecipazione al processo collettivo di costruzione della conoscenza.

2.4. Le competenze come *insieme strutturato di conoscenze e abilità*.

Ciò che caratterizza le competenze, oltre alla trasferibilità, è quindi il fatto di costituire un sistema di conoscenze e abilità, che esibisce una specifica *organizzazione* interna. Il rapporto tra *conoscenza e organizzazione* è, non a caso, uno degli aspetti che caratterizza la ricerca scientifica e tecnologica, che non è un'attività casuale o spontanea, bensì un complesso di azioni *programmato, organizzato e realizzato in condizioni di efficienza e di efficacia* caratterizzato da un elevato grado di coordinamento e di interdipendenza. Infatti la sistematica creazione ed applicazione delle conoscenze richiede una forte integrazione di competenze provenienti da soggetti, individuali e collettivi, diversi ed esige inoltre una continua e profonda revisione dell'organizzazione.

Anche la diffusione e il radicamento delle conoscenze richiede, da sempre, l'intervento e la mediazione di strutture sociali e culturali più o meno organizzate: la religione; la famiglia; la rappresentazione della conoscenza e l'immagine della scienza tipiche di un determinato periodo storico, che attraverso la diffusione dei manuali, l'incidenza che hanno all'interno di esse i "paradigmi" tende, in ogni fase del suo sviluppo, a fornire un modello di problemi e soluzioni accettabili da parte di tutti coloro che praticano un certo campo di ricerca; e soprattutto, la scuola, che costituisce la tradizione culturale, le dà forma e la perpetua, trasmette i contenuti che ogni sistema sociale considera fondamentali; e così via.

Oggi queste strutture sono in crisi proprio rispetto a questa loro funzione tradizionale di fungere anche da centri di organizzazione delle conoscenze e di selezione di quelle considerate fondamentali: è sotto gli occhi di tutti il crescente indebolimento rispetto alla diffusione incontrollata e indiscriminata dell'informazione. La crescente perdita di influenza e di incidenza delle forze che presiedono alla strutturazione del sapere è all'origine del caos informativo che oggi ci opprime e ci soffoca da ogni lato, e all'interno del quale è sempre più difficile trovare prescrizioni e orientamenti.

La sempre più incondizionata *libertà di accesso* all'informazione da parte di tutti rischia di provocare, come inevitabile rovescio della medaglia, la diluizione e la perdita del *senso* della comunicazione. La massa dei messaggi e dei dati scambiati rende sempre più arduo valutarne la qualità. Spesso il curioso sostituisce l'importante e, di fronte all'ampliarsi delle possibilità, alimentato dalla velocità degli elaboratori e dall'enorme capacità delle banche dati e degli archivi, nella scelta finisce con l'incidere

sempre di più il caso. Il surriscaldamento informativo, allo stesso tempo causa ed effetto di una trasparenza comunicativa totale, rischia di far perdere *organicità e sistematicità* alla cultura e all'informazione e di trasformarle, in mancanza di correttivi e interventi adeguati, in sistemi pletorici e frammentari, che è sempre più difficile organizzare e strutturare intorno a concetti e idee di fondo e articolare in livelli.

In questo quadro il richiamo all'esigenza di incardinare le conoscenze e le abilità di ciascuno su competenze di base ben definite, che le organizzino e ne facciano un insieme strutturato, acquista un senso ben definito e imprescindibile, e acquisisce ulteriore forza e rilievo alla luce della crescente importanza che ha, per i soggetti individuali e collettivi, la questione *dell'identità*, come consapevolezza dell'*appartenere* e dell'*appartenersi*, in quanto è fondamentale *sentirsi* soggetto (individuo e persona, per il singolo, organizzazione ben strutturata al proprio interno e con una specifica "missione", per i gruppi e le collettività) al fine di riuscire a dare il più possibile coesione e coerenza a queste serie.

Compito della scuola, in questo quadro, è quello di fornire solidi punti di riferimenti che consentano di orientarsi all'interno del flusso continuo dell'informazione. La scuola non può certo rinunciare a porsi in una prospettiva di organizzazione del sapere e delle conoscenze, che le porti verso "*insieme strutturato*", senza cui non esiste cultura.

2.5. Un nuovo modello organizzativo per l'istituzione scolastica.

Il riferimento alle competenze, se correttamente inteso, rimanda ad una cornice che non solo richiede, ma esige un nuovo modello organizzativo per l'istituzione scolastica.

A spingere in questa direzione non è soltanto l'esperienza pratica del mondo del lavoro, ma sono anche e soprattutto le considerazioni teoriche che costituiscono l'esito della lunga e approfondita riflessione sul modo di affrontare i problemi posti dall'irruzione, sulla scena della scienza contemporanea, del fenomeno della *complessità*. Questa riflessione aveva portato fin dalla fine degli anni Quaranta a sottolineare l'esigenza, per chiunque voglia rappresentare i fenomeni complessi senza comprimerli o distorcerli arbitrariamente di tenere nella massima considerazione la potenza del concetto di organizzazione.

Il legame tra *complessità* e *organizzazione* veniva esplicitamente posto e teorizzato in base alla premessa che ogni forma di attività umana presuppone, comunque, preliminarmente un intervento di tipo organizzativo, guidato dall'obiettivo che il soggetto persegue. E siccome il soggetto che si pone di fronte alla complessità e l'affronta generalmente non è un singolo individuo, ma un soggetto collettivo, a sua volta caratterizzato da un'organizzazione interna e che deve essere pertanto visto e considerato dal punto di vista di quest'ultima, l'organizzazione costituisce il terreno in grado di unificare l'analisi relativa al soggetto della conoscenza e quella concernente i suoi oggetti.

Se vogliamo "addomesticare" la complessità e gestirla per servircene all'interno di un discorso che sia rigoroso e produttivo, dobbiamo escogitare un *metodo* per trattarla. Trovandoci però di fronte a un fenomeno

che è in linea di principio non riducibile a una quantità controllabile di comportamenti certi, o predeterminabili in maniera certa, è necessario istituire una connessione sempre più stretta tra *complessità*, *organizzazione* e *progettazione*. L'unico modo per "gestire" la complessità è disporre di un metodo che ci consenta di *modellizzarla*: ma questo modello, a sua volta, va costruito e "letto" nella sua potenzialità organizzatrice. Esso cioè potrà risultare funzionale all'obiettivo che è alla base della sua elaborazione e la giustifica (quello di gestire e domare, in qualche modo, la complessità) se non si limita a una "presa d'atto" della complessità percepita, ma possiede, a sua volta, la capacità di organizzarla attraverso un *progetto*.

Il problema ineludibile di fronte al quale il sistema scolastico si trova oggi sta dunque nell'esigenza di far convergere il nesso riscontrato tra complessità, organizzazione, progettazione e l'insieme di aspetti e necessità che si cela dietro ciascuno di questi termini, in un modello concretamente realizzabile ed efficiente che sappia

- impostare le *relazioni interne* all'istituto in modo da dare contenuto e applicazione effettivi all'idea di *comunità scolastica* e da sviluppare i *processi di gruppo*, sia per quanto riguarda il team di insegnanti, sia per quel che concerne la collettività dei discenti;
- estendere e arricchire le *relazioni esterne*, in modo da dare, anche in questo caso, contenuto e applicazione effettivi all'idea di *comunità locale*, in grado di perpetuarsi e consolidarsi attraverso una "progettazione integrata", che veda Regioni, Comuni e Province, Enti Locali in generale affiancarsi alle scuole nell'elaborazione di progetti.

Il problema fondamentale che questa duplice esigenza pone in risalto è dunque, per un verso, di non scambiare l'autonomia con la chiusura e l'isolamento, e, per l'altro, di non confondere la necessità di dialogo e di interazione con l'ambiente esterno con un appiattimento indiscriminato nei confronti delle sue istanze, cosa che priverebbe il sistema della possibilità di darsi un suo profilo specifico e di avere un'identità precisa e ben riconoscibile.

Oggi, disponendo di un retroterra relativamente ricco di analisi teoriche sull'*autonomia* delle organizzazioni abbiamo chiaro in che senso vada inteso questo termine, e come debba essere concretamente applicato. L'autonomia è la chiave di un discorso, nell'ambito del quale la spiegazione di ciò che accade all'organizzazione non va ricercata tutta o in parte preponderante nelle condizioni esterne, ma nella "morfologia intrinseca" che la contraddistingue, cioè in come essa è costituita e funziona, anche se le interazioni di questo tipo di sistema con elementi che stanno al di fuori di esso innescano al suo interno delle reazioni e dei cambiamenti.

Le modificazioni strutturali che avvengono all'interno della scuola possono essere spiegate in modo adeguato e soddisfacente se non sono viste soltanto come risposte adattative alle sollecitazioni ambientali, ma vengono considerate anche come l'effetto di una dinamica di stato interna che dia conto, unitamente ai segnali e agli stimoli recepiti dall'esterno, del cambiamento strutturale verificatosi.

La teoria dei sistemi *autopoietici* (che sono in grado di conservare e riprodurre la propria organizzazione interna) ha avuto il merito di evidenziare l'importanza fondamentale proprio del concetto di

organizzazione *come vincolo inderogabile*, nel senso che un mutamento di quest'ultima comporterebbe il collasso del sistema o, quanto meno, lo stravolgimento della sua natura e della sua identità, che sono ad essa indissolubilmente associate. Bisogna allora chiedersi: "quali sono i processi intrinseci che sono in grado di conferire, contemporaneamente, al sistema stabilità e resistenza alle perturbazioni e plasticità, cioè *flessibilità strutturale*, così da metterlo in condizione di mutare di continuo pur mantenendo una propria identità riconoscibile"?

Se si vuole dare un senso preciso all'autonomia del sistema scolastico nazionale e alle istituzioni in cui si articola occorre dunque impostare un *modello organizzativo* che consenta di fare in modo che obiettivi e finalità *esterne* (ad esempio, quelle del mondo del lavoro o del sistema economico e produttivo) possano venire acquisite, purché il sistema delle relazioni esterne, derivanti dai flussi di interscambio con l'ambiente di riferimento, venga trattato in modo conforme all'esigenza di dare organicità, coerenza e stabilità al complesso delle relazioni interne. E' questo il nodo problematico che finora il sistema scolastico non è riuscito non dico a risolvere, ma neppure ad affrontare convenientemente sul piano teorico.

L'altra grande fonte di possibili equivoci e contrasti che va eliminata è quella tra l'autonomia e l'auto-organizzazione delle singole unità del sistema scolastico, che vanno ribadite e rafforzate e la rivendicazione, da parte del MIUR, delle necessarie forme di indirizzo e di controllo. La soluzione di questo problema richiede la messa a punto di un sistema decisionale *multilaterale* che individui, senza possibilità di equivoco, i rispettivi ambiti di azione attraverso una decisa differenziazione tra i livelli di "decisioni strategiche" e di "decisioni operative". Le prime, avendo la funzione di definire i criteri e le regole per l'assunzione delle seconde, debbono configurarsi come *metadecisioni*, o decisioni di secondo livello, il cui contenuto non può essere mai una decisione diretta (e tanto meno una prescrizione) su un comportamento operativo, bensì un'indicazione o *decisione su come decidere o valutare* (i comportamenti operativi).

La decisione strategica, in altri termini, deve mirare, attraverso forme di coordinamento organizzativo, a far emergere e a consolidare un quadro di premesse comuni e uno sfondo condiviso, condizioni necessarie per far sì che ciascuna delle parti componenti possa attingere al patrimonio conoscitivo collettivo e contribuire, a sua volta, alla diffusione del sapere nel sistema. Ciò che il centro deve fare è dunque sostenere l'attività decisionale delle unità periferiche garantendo, come infrastruttura di comunicazione e interazione, la disponibilità di un linguaggio strategico che parli, in particolare, di fini, valori, criteri di valutazione, giudizi di scenario, attivi una comunicazione policentrica e multidirezionale delle unità fra di loro e con l'esterno.

L'obiettivo del Ministero dovrà pertanto essere quello di costruire un vero e proprio sistema *reticolare-relazionale interno* di soggetti che compiono scelte, assumono decisioni, attivano scambi e interazioni facendo costante riferimento sia alle loro problematiche interne e locali, sia a un orizzonte più vasto e comprensivo, costantemente alimentato da un processo di *attivazione e regolazione* della comunicazione. La coerenza interna del sistema, in questo modo, viene garantita non dalla comune dipendenza delle parti dallo stesso centro di potere, ma dalla *mediazione comunicativa* e dalla comunanza del linguaggio, che si dispiega

concretamente in tutta la sua efficacia, anche sul piano organizzativo, grazie alle reti.

Per quanto riguarda lo specifico *modello organizzativo* dell'istituto, se si vuole garantire un'ordinata ed efficiente gestione delle risorse finanziarie, umane e strumentali disponibili occorre riferirsi a una genuina cultura della progettualità e a una logica autenticamente *programmatoria* di scelte e di valori. Il primo passo da compiere è quello di abbandonare il riferimento esclusivo a prestazioni, mansioni o compiti, che caratterizza l'attuale, imperante, *orientamento all'adempimento*, in favore di un alternativo *orientamento al risultato* che faccia perno su un costante ed effettivo confronto tra risultati attesi (rigorosamente specificati) e *performance* effettive.

Diventa così possibile, in primo luogo, perseguire e realizzare concretamente quell'importante presupposto di razionalità organizzativa, che consiste nel monitoraggio continuo e nell'autovalutazione della propria attività, e, in secondo luogo, responsabilizzare, di conseguenza, i soggetti umani che, a vario titolo, concorrono allo svolgimento di quest'ultima, rendendo possibile il momento successivo della valutazione dall'esterno.

3. I punti nodali

Partendo da questi presupposti, così schematicamente presentati, abbiamo lavorato per individuare alcune priorità su cui lavorare per trovare punti di accordo e strategie realistiche comuni. Le elenchiamo di seguito, sviluppando nella terza parte di questo lavoro alcuni di temi che ci sembrano più importanti.

1. Il concetto di "scuola dell'obbligo", che ha una sua forte connotazione storica e pedagogica, non va certo rinnegato, ma è oggi insufficiente ad indicare il conseguimento di un livello di istruzione e di formazione adeguato ai bisogni di una persona che vive consapevolmente nella nostra società, anche perché oggi la conclusione della scuola dell'obbligo non sembra garantire questo livello minimo. Noi siamo favorevoli a includere il concetto di scuola dell'obbligo nella dizione "*diritto - dovere all'istruzione e alla formazione*", reinterprestando il diritto costituzionale all'istruzione alla luce dei tempi e dell'evoluzione della scienza e della tecnologia, e sviluppando un sistema concreto di norme (a cui peraltro si lavora già da tempo) che persegua l'obiettivo del successo formativo per tutti i giovani. Dal momento che la legge delega introduce nel sistema elementi di flessibilità pare più sensato fissare l'obiettivo da raggiungere (12 anni di istruzione e formazione per tutti o comunque fino all'ottenimento di una qualifica) che non l'età. Le potenzialità di sviluppo positivo dell'intuizione della riforma precedente (passaggio dal solo obbligo scolastico all'obbligo formativo) non sono state ben capite, anche perché - per forza di cose - non vi hanno fatto seguito provvedimenti coerenti, chiari e concreti. Nel caso probabile che nemmeno oggi questo fosse immediatamente possibile, potrebbe essere utile un piano a medio termine di sperimentazione diffusa, con chiari obiettivi, tempi e funzioni. Inoltre, sia il governo che l'opposizione sono parsi in qualche modo condizionati da uno status quo consolidato e difficile da trasformare sul piano della cultura e su quello dell'organizzazione.
2. Nell'acquisito processo di valorizzazione del percorso di istruzione e formazione professionale, non c'è spazio per una concezione riduttiva della formazione professionale, intesa come destinata ai ragazzi che "non ce la fanno". Qualsiasi livello dell'istruzione e formazione professionale (di due, tre, quattro, cinque o più anni) va considerato come *diverso ma non inferiore* rispetto all'istruzione generale liceale prima e universitaria dopo, e deve essere in grado di garantire una solida formazione di base. A questo scopo, da subito si moltiplichino le situazioni di eccellenza nel sistema dell'istruzione e formazione professionale, con massicci investimenti (le scuole più belle, gli insegnanti più capaci e meglio pagati, gli accordi di programma territoriali più vantaggiosi e ricchi). In prospettiva, e con il consolidamento dell'istruzione e formazione professionale superiore, non sembra impossibile pensare ad uno spostamento di tutto il settore tecnologico in un unico percorso, articolato al suo interno.
3. Nel rinforzare l'insistenza sul successo formativo, bisogna spostare l'attenzione sul 30% di giovani che non arriva a conseguire un titolo superiore all'obbligo: i veri destinatari del cambiamento sono innanzitutto i giovani che attualmente stanno fuori dal sistema educativo, e immediatamente dopo quelli che stanno dentro, a cui si devono fare

- proposte valide. A questo scopo riteniamo essenziale valorizzare le esperienze di orientamento, senza concentrare tutto nel solo luogo in cui i ragazzi sono per forza costretti a stare, ma potenziando l'interazione con la comunità in cui vivono, ristretta ed allargata.
4. L'organizzazione del lavoro in ogni parte del sistema educativo va modificata:
 - introducendo massicciamente le tecnologie dell'informazione
 - incentivando i metodi che consentono il superamento della lezione frontale e fanno centro sull'apprendimento motivato
 - riformando i piani di studio con una più decisa sottolineatura del principio "insegnare ad apprendere"
 - affrontando la questione delle diverse "educazioni", sia opponendosi alla richiesta che la scuola risolva ogni problema e faccia di tutto un po', con il chiaro rischio di un sovraccarico funzionale, sia tenendo presente che alcune tematiche fondamentali non possono essere trascurate e devono essere comuni a tutti: ad esempio l'ambiente, la salute, l'educazione alla cittadinanza, che non sono "materie" e non devono diventarlo
 - valorizzando il ruolo della scuola nella trasmissione di competenze non cognitive.
 5. E' necessario affrontare in modo organico la "questione docente", dal punto di vista della formazione permanente e in servizio, della carriera, del reclutamento e del rapporto con le scuole, accompagnato da serie stime quantitative, da un programma di riconversione, ma anche di incentivazione dei giovani. Il collegamento con la scuola da un lato, e con le università dall'altro, non può e non deve più essere approssimativo e casuale.
 6. E' necessario affrontare e risolvere il problema dei livelli intermedi, dal duplice punto di vista del *ruolo che assumono i livelli regionali* (Direzioni regionali, IRRE) nella triangolazione fra scuole, territorio e Stato, e delle funzioni centrali di *supporto all'innovazione* svolte negli enti nazionali (la valutazione nell'Invalsi, la formazione e la ricerca nell' Indire). Anche il tema del sistema informativo può essere compreso sotto questa dizione, e riguarda pure la valorizzazione e la diffusione delle buone pratiche realizzate nelle scuole e nelle reti di scuole.
 7. Infine, è necessario sviluppare le premesse contenute nella legge 62/2000 sulla parità scolastica, facendo crescere il sistema nazionale dell'istruzione e della formazione composto di scuole autonome e scuole paritarie, in una prospettiva di valorizzazione del capitale sociale del territorio e delle famiglie.

3.1 Istruzione e formazione professionale

1 - Una riflessione introduttiva - Per intendere correttamente il senso e le caratteristiche del ciclo secondario e la sua distinzione in due percorsi occorre considerare la legge 53/2003 nella continuità di un cammino legislativo che ha avuto nella riforma del titolo V della Costituzione il suo atto più rilevante.

La valenza di questa norma è di enorme interesse perché, specie in riferimento al ciclo secondario, supera la tradizionale distinzione, presente nell'originario linguaggio della Costituzione, tra "scuola", da un lato, e

“istruzione artigiana e professionale” dall’altro, una forma di classificazione che rifletteva una impostazione culturale elitaria e discriminante dal punto di vista culturale e sociale, proponendo di contro una nuova classificazione dell’offerta definita da due entità:

- da un lato la “istruzione” che corrisponde all’istruzione inferiore ed alla componente non professionalizzante dell’istruzione superiore;
- dall’altro la “istruzione e formazione professionale” (istituti tecnici, istituti professionali, ma pure i centri di formazione professionale regionale).

Si tratta di un cambiamento profondo che consente di delineare un ambito di intervento regionale a carattere esclusivo, che comprende le attività relative al diritto-dovere di istruzione e formazione (per 12 anni di studi) comprendendo pure la formazione superiore. Tale disegno è completato dalla legge 53/03 attraverso la definizione di un “*sistema educativo di istruzione e di formazione*” dal carattere fortemente promozionale e basato sulla personalizzazione dei percorsi formativi, avente il 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” (art. 1).

Ciò è connesso peraltro all’assorbimento dei concetti di obbligo scolastico e di obbligo formativo entro la nozione di diritto-dovere all’istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età.

E’ in questo quadro che risulta fondamentale la presenza nel secondo ciclo di *due percorsi distinti*, il *percorso dei licei* e il *percorso degli istituti dell’istruzione e della formazione professionale*, quest’ultimo dotato di natura pedagogica, identità curricolare e fisionomia istituzionale, abilitato a rilasciare titoli di studio progressivi corrispondenti a standard concertati e riconosciuti in sede nazionale, in grado di offrire un percorso graduale e continuo di pari dignità culturale ed educativa rispetto al percorso liceale.

Il disegno complessivo che ne emerge evidenzia un salto di qualità rispetto alla realtà esistente, che segnala l’avvio di un processo di riforma impegnativo, connotato da diversi punti oscuri (ad esempio la questione delle risorse), certamente di non facile assimilazione da parte di attori che hanno visto nel tempo diversi progetti riformatori falliti prima ancora di essere approvati e che di fronte a tale quadro possono esprimere scetticismo frammisto ad una sorta di fatalità.

Ciò corrisponde anche alle indicazioni provenienti da più parti affinché vi sia una specifica attenzione ai percorsi di istruzione e formazione professionale quale componente rilevante, di pari dignità rispetto ai licei, in direzione di un sistema in grado di valorizzare le risorse umane, innalzare i livelli di conoscenze e competenze innovative, così da poter adeguatamente rispondere alla sfida economica e tecnologica posta dalla globalizzazione. Ma non si tratta soltanto di una prospettiva economicistica: occorre dotare le persone di una moderna cultura in grado di superare la visione illuministica dell’enciclopedismo e della “testa piena” di nozioni, per una nuova concezione che mira piuttosto ad una persona dalla “testa ben fatta” in grado di cogliere le connessioni tra saperi, di porsi di fronte alla realtà in una prospettiva attiva, in grado di apprendere continuamente e creativamente dall’esperienza.

2. *Natura dei due percorsi* - Il riferimento al nuovo titolo V della Costituzione consente pertanto di delineare un sistema di istruzione e formazione professionale sulla base di una nuova classificazione dell'offerta definita da una ripartizione non più basata sulla univocità del concetto di "scuola", e neppure sul concetto di "ciclo formativo di base" (che non corrisponde più al vecchio concetto di "obbligo di istruzione" ma è ormai di 12 anni, da considerare comprensivo dell'istruzione e formazione professionale), bensì sul criterio che sottende il carattere dei percorsi, così definiti:

- percorsi a carattere di "istruzione" nel senso che forniscono allo studente una visione culturale generale in forza della quale egli può successivamente completare gli studi in sede universitaria o di formazione superiore, i cui titoli rilasciati non si riferiscono a profili presenti nel mondo del lavoro;
- percorsi a carattere "professionalizzante", ovvero che mirano a dotare la persona di requisiti di competenza tali da consentirle di acquisire titoli coerenti con profili corrispondenti a ruoli effettivamente riconosciuti nel mondo del lavoro.

I due percorsi si innestano su di una fase di scolarità comune a tutti: il primo ciclo, che, nel disegno della legge 53/2003, comprende la scuola primaria della durata di cinque anni e la scuola secondaria di primo grado della durata di tre anni. Il fatto che i percorsi a carattere professionalizzante siano di competenza esclusiva delle Regioni e delle Province autonome si spiega a partire dalla caratterizzazione territoriale del mercato del lavoro e quindi dall'individuazione della Regione come soggetto in grado di programmare l'offerta formativa professionalizzante in modo più puntuale e coerente con le caratteristiche locali.

Naturalmente, questa programmazione dovrà essere coerente con il profilo in uscita delineato da documenti nazionali di orientamento che indichino quali esiti educativi ci si aspetta di ottenere al termine del ciclo di riferimento, e che, relativamente alla formazione secondaria, forniscano misure capaci di garantire:

- la coerenza interna e la confrontabilità dei titoli e delle qualifiche professionali di differente livello
- la spendibilità su tutto il territorio nazionale dei titoli professionali conseguiti
- i passaggi tra i percorsi della formazione e tra questi e i percorsi della scuola.

La programmazione dovrà inoltre:

- garantire che i titoli e le qualifiche professionali di differente livello siano coerenti con gli obiettivi specifici di apprendimento e quindi confrontabili tra di loro
- assicurare la spendibilità nazionale dei titoli professionali conseguiti all'esito dei percorsi formativi,
- assicurare eventuali passaggi entro i percorsi formativi e tra questi ed i percorsi scolastici, e viceversa.

Non si tratta di una questione formale, ma dell'effettiva risposta al diritto di istruzione e formazione che appartiene ad ogni cittadino e che si giustifica alla luce del principio di equità e di giustizia educativa.

Occorre prendere sul serio queste affermazioni contenute nella legge, evitando di trattare tale materia con categorie ideologiche che non aiutano l'attenta lettura e comprensione del testo, dal quale emerge un disegno di ampio valore sociale. Rispetto ad esso, occorre piuttosto incalzare il Governo affinché passi davvero dalle parole ai fatti, specie per ciò che concerne la questione delle risorse e della volontà politica nell'affrontare i veri nodi della riforma.

3. *Cogliere l'occasione* - La discussione sul rapporto fra istruzione e formazione, su una moderna istruzione e formazione professionale, sulla realizzazione del diritto-dovere di istruzione e formazione, deve iniziare dalla consapevolezza dei cambiamenti intervenuti e in corso nel rapporto fra stato nazionale e regioni così come sono stati definiti dalla riforma costituzionale del 2001 e come verranno precisati dalle ulteriori modifiche di cui si sta occupando il parlamento.

Tali cambiamenti comportano, irreversibilmente, l'attribuzione alle regioni di poteri reali in ordine alla organizzazione scolastica e alla gestione degli istituti scolastici e di formazione. Tale attribuzione, che ovviamente richiederà tempo per essere completata, non lascia più spazio alle discussioni bizantine che hanno animato i confronti sull'interpretazione della costituzione e sulla realizzazione dell'obbligo scolastico.

Il sistema dell'istruzione e formazione professionale, similmente al sistema dei licei, presenta un carattere educativo e di pari dignità culturale; non è assimilabile assolutamente alla prospettiva addestrativa tipica della impostazione elaborata dal fascismo fra il 1927 ed il 1939 ed ereditata in buona sostanza dalla Repubblica. Ciò disegna un quadro totalmente inconsueto rispetto all'esistente, tanto da rendere inservibili espressioni come "formazione professionale", "istruzione professionale" o "istruzione tecnica" che non indicano più oggetti giuridici ed organizzativi ben delineati a fronte di un quadro normativo radicalmente ridisegnato dal combinato della nuova Costituzione e dalla legge 53/2003. Ma, a ben vedere, anche l'espressione "liceo" risulta ambivalente e necessita di una nuova definizione specie per ciò che concerne il venir meno di una gerarchizzazione culturale ed anche sociale che va decisamente superata.

Occorre affrontare questo quadro in trasformazione – ed in particolare l'elaborazione dei decreti attuativi della legge 53/2003 – alla luce di una visione generale della natura dei percorsi di istruzione e formazione professionale, andando oltre la "linea del fuoco" rappresentata dai tentativi provenienti da più parti di far prevalere sull'interesse generale i più diversi e contrastanti interessi esistenti all'interno del mondo della scuola e della formazione.

Tali tentativi hanno prodotto soprattutto l'indicazione degli otto licei con relativi preannunciati indirizzi, che sembrano configurare un quadro di sostanziale conferma della situazione attuale, solo con una diversa insegna sul portone. Ci sembra opportuno evitare la proliferazione degli indirizzi, soprattutto per quei licei, come il tecnologico, l'economico e l'artistico, in cui si corre il rischio di non cogliere l'alternativa all'insegnamento *ex cathedra* offerta dal nuovo sistema della formazione e dell'istruzione professionale, adeguatamente riqualificato in tempi che saranno, probabilmente, medio-lunghi, e a partire da quelle regioni che già da tempo stanno producendo esperienze di livello europeo. È necessario operare trasformazioni graduali, ma avendo ben chiaro l'obiettivo finale, che è quello

di evitare l'ulteriore degrado di entrambi i sistemi di istruzione e di formazione, con il perdurare di tassi di inefficacia altissimi.

Se così fosse, il mancato avvio anche in questa legislatura di una credibile inversione di tendenza su questi punti consegnerà poi a chi nella prossima avrà la responsabilità di governare o la necessità di proseguire sulla stessa strada se vi fosse un mantenimento dell'attuale quadro politico, o una voglia di ribaltare nuovamente tutto se vi sarà un quadro differente. Che cambi o meno la maggioranza, rimarrebbe un quadro sostanzialmente immutato, a parte il numero di anni perduto. E' in gioco il bene non di una parte politica, ma dei nostri giovani e con loro dell'intero Paese. La riforma del sistema educativo, che in una prospettiva organica aspettiamo da sessant'anni, non può essere ulteriormente rinviata né per motivi di schieramento politico, né assecondando gli interessi di una delle parti in gioco che, necessariamente, nel processo riformatore avverte il pericolo di una perdita di potere o di sicurezza.

E' questo il motivo per cui, a nostro avviso, occorre cercare di cogliere l'occasione rappresentata dalla messa a punto dei decreti attuativi della L. 53/2003 e avanzare delle proposte ispirate anzitutto al principio di realtà, ma non per questo con obiettivi di basso profilo.

4. Una questione di democrazia - La normativa che si va delineando crea una decisa cesura specie in riferimento alla particolare *arretratezza culturale* del sistema formativo italiano, data dalla tendenza a concepire "cultura" solo ciò che viene fornito dalla scuola, mentre ogni riferimento al lavoro è visto al più come "pratica" attribuendo a tale termine tutto il significato svalutante che si può intuire dall'espressione utilizzata. Questa arretratezza è una delle cause delle scarse *performance* del sistema italiano se comparato a quello dei Paesi con cui ci confrontiamo sul piano istituzionale, sociale ed economico, ed in particolare della grave piaga dell' "insuccesso formativo" che porta ad avere oltre il 30% dei giovani diciannovenni senza alcun titolo né qualifica professionale, mentre circa il 55% degli adulti svolge attività lavorative lontane dal percorso di studio completato.

Da un lato si tratta di una *questione economica*. E' infatti indubbia la conseguenza di una concezione gerarchica e selettiva della scuola italiana. Essa è all'origine da un lato del processo di 'licealizzazione' degli istituti tecnici e professionali, e dall'altro di una endemica carenza di tecnici e di quadri colti e ben qualificati di cui soffre in maniera sempre più preoccupante la struttura produttiva del nostro Paese.

Ma si tratta soprattutto di una *questione democratica*, connessa ai diritti dei cittadini ed in definitiva alla dignità di ogni persona che si immette nel sistema formativo. I diritti formativi rappresentano la possibilità concreta da parte di ogni persona di accedere a servizi che consentano di accrescere il proprio valore sociale in modo coerente con le proprie caratteristiche e volontà, al fine di inserirsi in modo soddisfacente nella realtà sociale ed economica:

- il *diritto di usufruire di un vero servizio di orientamento*. Infatti, le capacità orientative non sono innate; esse vanno sostenute e potenziate attraverso interventi *ad hoc*. Ciò significa delineare un dispositivo di orientamento aperto, flessibile, cooperativo, basato sul principio di personalizzazione, reciprocità, prevenzione ed accompagnamento;
- il *diritto alla scelta fra opzioni alternative ed equivalenti*. La possibilità di scelta – dopo il primo ciclo - fra il percorso liceale e quello di istruzione e

formazione professionale deve essere effettiva, ovvero occorre che le diverse opzioni siano presenti nei diversi territori ed accessibili. Ciò richiede percorsi differenti pur se equivalenti, evitando pertanto modelli ibridi che in realtà finiscono per creare un unico percorso che non soddisfa di fatto appieno nessuno degli utenti;

- *il diritto a veder riconosciuto il proprio bagaglio personale.* Ogni persona, all'inizio di un percorso, è portatrice di un bagaglio di apprendimenti (capacità, conoscenze, abilità, competenze) che deve essere portato alla luce, riconosciuto e valorizzato. Ciò si traduce quindi in “crediti” corrispondenti che la persona può far valere entro un piano formativo effettivamente personalizzato;
- *il diritto alla continuità formativa.* Ogni cammino formativo deve poter essere aperto a sviluppi successivi, potenzialmente fino ai livelli più elevati. In particolare, deve essere consentito a tutti – sia nella fase iniziale della propria vita sia nell'età adulta (anche in costanza di rapporto di lavoro) di poter accedere ad un percorso che apra la possibilità di giungere fino ai livelli più elevati di competenza;
- *il diritto alla reversibilità delle scelte.* Ogni persona che ha intrapreso un percorso (Liceo, Istituto di istruzione e formazione professionale, apprendistato) ha il diritto, oltre che di proseguirlo fino alla fine, di interromperlo e di passare in un altro senza per questo dover “ricominciare da capo”. Con il meccanismo dei passaggi adeguatamente sostenuti, si potranno disegnare ingressi intermedi che consentono di valorizzare il cammino svolto e di raggiungere i nuovi obiettivi.

A fronte di tali diritti di tutti i cittadini, occorre riconoscere la necessità di superare finalmente la logica gerarchica e selettiva del nostro sistema nel quale, talvolta appoggiandosi sulle strutture e sul *know how* dei gloriosi istituti tecnici e dei non meno qualificati istituti professionali, si tende a giustificare una tendenza conservatrice che rinuncia ad incidere sugli elevati tassi di dispersione e sulla logica che impone ai giovani discriminazioni dovute al ceto di appartenenza ed al capitale sociale e culturale. Garantire a tutti, nessuno escluso, la possibilità di scegliere il proprio percorso a partire dal progetto personale, di ottenere un sostegno adeguato alla trasformazione delle proprie potenzialità in competenze, rappresenta un dovere proprio di una democrazia adulta che considera l'istruzione e la formazione strumenti di servizio e non di sanzione sociale.

5. Per un moderno sistema di istituti di istruzione e formazione professionale
Nella prospettiva di una riforma di tutti e per tutti, si propongono alcuni criteri ispiratori delle scelte applicative del sistema disegnato dalla nuova normativa.

a) Il primo criterio ispiratore, in questo quadro, è quello di prendere estremamente sul serio la nuova *definizione dei poteri fra Stato e Regioni*. Se a queste ultime deve andare l'organizzazione scolastica e la gestione degli istituti scolastici e di formazione (salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche), la programmazione dell'offerta formativa deve essere realmente affidata a loro definendo sulla base delle esigenze censite sul territorio quantità e natura delle istituzioni scolastiche e formative. Non si tratta di discutere se trasferire alle Regioni gli istituti professionali, una parte di essi, una parte dei tecnici o quant'altro. Le Regioni devono vedersi affidare tutte le istituzioni scolastiche e formative e, *sulla base delle norme generali che*

per tutte devono venire dallo Stato, organizzarle e gestirle. Ma tale affidamento deve operare nella logica della sussidiarietà e, quindi, dell'autonomia delle istituzioni scolastiche; di conseguenza, occorre creare le condizioni per cui titolari del rapporto di lavoro debbono essere progressivamente i dirigenti scolastici e formativi, in modo tale da consentire un reale sviluppo di organismi di istruzione e formazione moderni, organici, dotati di capacità strategica e della necessaria responsabilità nell'indirizzo e nella gestione delle risorse, comprese quelle umane.

b) In secondo luogo, va dedicata una forte attenzione alla *caratterizzazione dei due percorsi* ed in particolare alla qualificazione del sistema degli istituti di istruzione e di formazione professionale. Ciò richiede da un lato, come si è detto, di non moltiplicare gli indirizzi nel sistema dei licei, poiché da questo deriverebbe una sorta di sdoppiamento della medesima offerta formativa, e dall'altro di sviluppare un progetto didattico e culturale che valorizzi lo specifico dei due sistemi rendendo possibile un effettivo salto di qualità generale. Occorre in altri termini irrobustire sul piano quantitativo e qualitativo il sistema dell'istruzione e della formazione professionale, caratterizzandolo per grandi aggregazioni connesse alla mappa delle più rilevanti "comunità professionali" ed evitando sia la tendenza alla eccessiva specializzazione dei profili professionali sia la creazione di un dualismo tra le cosiddette "cultura generale" e "cultura specialistica", optando invece per una vera e propria cultura del lavoro e della professionalità. Occorre assicurare per un verso ai giovani di poter scegliere davvero tra due offerte formative equivalenti, ed in secondo luogo di poter contare con altrettanta certezza su un efficace sistema che assicuri e garantisca, come peraltro scritto nella legge 53/2003, i passaggi tra i due sistemi e verso l'istruzione e formazione superiore e l'università. Ciò renderebbe di fatto superata l'obiezione circa la canalizzazione precoce, e consentirebbe peraltro di sviluppare effettivamente proposte educative e culturali di pari dignità che consentono a ciascuno potenzialmente di accedere ai diversi livelli dell'offerta formativa complessiva.

c) Dai due criteri esposti ne deriva un terzo, ovvero la necessità di evitare di trasferire nel nuovo quadro le attuali strutture che erogano formazione con lievi modifiche superficiali, scegliendo decisamente la strada della *costruzione di un nuovo quadro del sistema educativo complessivo* basato su una chiara programmazione e su una precisa scansione di responsabilità e di tempi. Crediamo necessario a tale proposito incalzare il governo nazionale nel disegnare un passaggio ai decreti applicativi alla luce di una prospettiva univoca, che raccolga il necessario consenso ma evitando di concedere pezzi della riforma ai vari poteri oggi mobilitati in una logica di mera garanzia della conservazione dell'esistente. Da parte loro, le Regioni dovrebbero evitare di ridursi a trascrivere l'offerta formativa esistente, per scegliere più opportunamente la strada della formulazione di criteri di razionalità e di coerenza in relazione alle principali tendenze dello sviluppo del proprio territorio, per poi delineare i requisiti di un cambiamento cui nessuno dovrebbe sottrarsi.

d) In particolare, i *percorsi del sistema dell'istruzione e formazione professionale*, per essere effettivamente credibili come alternativa ai percorsi liceali, devono poter contare su risorse adeguate ma soprattutto non avere duplicazioni nei percorsi liceali. La formazione cioè deve poter contare su percorsi di sistema, quindi strutturali e non contingenti, che consentano sia l'acquisizione di competenze immediatamente spendibili sul mercato del

lavoro, sia l'acquisizione di competenze utilizzabili in percorsi ulteriori di istruzione e formazione professionale superiore, o anche nell'università. In questo senso essi possono essere triennali e quadriennali, ma anche di cinque, sei e sette anni. Essi debbono poi garantire con appositi interventi eventuali passaggi dentro il sistema e tra questo e quello liceale. Inoltre, con un anno integrativo dopo il quadriennio di istruzione e formazione professionale, tali percorsi dovranno consentire anche l'accesso agli esami di stato liceali e, quindi, il proseguimento in università. Un percorso, perciò, di formazione della persona umana, che valorizzi il lavoro e le professioni, caratterizzato non dalla incomunicabilità con altri percorsi ed altri sbocchi, ma al contrario dalla sua qualità intrinseca largamente maturata dalla attuale esperienza delle filiere tecniche e professionali che oggi sono innaturalmente confinati all'interno del sistema di istruzione.

e) Occorre ricordare che il sistema si costruisce dal basso, ovvero convincendo i giovani e le rispettive famiglie circa la validità dell'offerta, ma anche dall'alto, disegnando un sistema di offerta che sia effettivamente in grado di sviluppare una strategia di qualità, in riferimento particolare alla *formazione superiore*. Ciò esige di delineare, nell'ambito dei territori regionali e provinciali, una mappa dell'offerta formativa che, traguardando le specifiche vocazioni del sistema economico, preveda un disegno di percorsi organici, completi, orientati all'eccellenza formativa, nell'ambito di intese esplicite e reciproche da un lato con l'università, dall'altro con le imprese, i sindacati e le loro associazioni, a partire dalle esperienze di lettura dei fabbisogni maturate negli ultimi anni. . Ciò consente di sviluppare un'offerta formativa che, come si accennava sopra, potrà giungere anche a cinque, sei e sette anni, in coerenza con le necessità espresse dai soggetti delle comunità professionali interessate.

f) Va perseguita una pedagogia della personalizzazione, sulla base del criterio metodologico fondamentale della *centralità dell'allievo* e del suo *successo formativo*, al fine di assicurare ai giovani una proposta formativa dal carattere educativo, culturale e professionale che preveda risposte molteplici alle loro esigenze, in modo che ogni utente possa trasformare le proprie capacità – attitudini, atteggiamenti, risorse, vocazione – in vere e proprie competenze. Ciò richiede una metodologia formativa basata sulla *didattica attiva e sull'apprendimento dall'esperienza*, ovvero su compiti reali, anche - a partire dai 15 anni di età - tramite l'alternanza scuola-lavoro in stretta collaborazione con le imprese di riferimento, ciò anche nel percorso liceale. Ne risulterà quindi concorrente, quando non prevalente la didattica di laboratorio rispetto a quella di aula. I percorsi dovranno avere inoltre una rilevanza orientativa, in modo da sviluppare nella persona la consapevolezza circa le proprie prerogative, il progetto personale, il percorso intrapreso, le opportunità aperte.

g) Occorre cogliere l'occasione offerta dalla modalità *dell'alternanza scuola-lavoro* per porre al sistema delle imprese una sfida che, sulla scorta del modello europeo, rappresenta al tempo stesso una possibilità di valorizzazione del suo potenziale formativo e di sviluppo degli investimenti in ricerca e formazione delle risorse umane. Nell'alternanza, correttamente intesa, i momenti in azienda assumono il carattere di vere e proprie occasioni di apprendimento e acquisizione di competenze, conoscenze e abilità, con l'ausilio di piani formativi personalizzati. Per raggiungere questi obiettivi, è necessaria una relazione consapevole e sistematica tra le imprese e le organizzazioni che le rappresentano, e gli organismi di istruzione e di

formazione, soprattutto in ambito locale. Questa collaborazione richiede però l'accelerazione di un cambiamento culturale, del resto già in atto da tempo, per cui da un lato il mondo della formazione faccia definitivamente cadere alcuni datati pregiudizi verso il sistema delle imprese, e dall'altro le imprese, che da tempo si dichiarano favorevoli all'alternanza e premono perché sia introdotta nella normativa, accettano di farsi carico, insieme alla comunità locali e alle agenzie formative, di un impegno rilevante, che richiede una disponibilità nuova ed un investimento non tanto economico quanto nel tempo e nelle risorse.

h) Vanno sviluppate ulteriori iniziative in grado di assicurare il successo formativo anche a persone che si pongono in situazioni problematiche, con tre finalità: *recuperare e sviluppare l'apprendimento* in discipline e attività previste nel piano di studi degli istituti di istruzione; consentire il *passaggio da un percorso all'altro*; sviluppare *interventi mirati* di riorientamento, arricchimento delle competenze professionali, accompagnamento all'inserimento lavorativo con un sostegno formativo *ad hoc*. Sorge pertanto la necessità di dotare il sistema di una serie di opportunità ulteriori che non sono da intendere come alternative ai percorsi lunghi strutturati (cinque anni nei licei, da tre a sette nell'istruzione e formazione professionale) e neppure come un ritorno alla visione "assistenziale" di una parte del sistema nei confronti dell'altra parte, ma consistono in elementi di flessibilità della istruzione e formazione professionale in corrispondenza di particolari tipologie o situazioni dell'utenza.

i) In questo senso, va assicurata ai giovani *un'offerta integrale* che renda possibile una prospettiva formativa aperta, flessibile, centrata sulle persone, in grado di creare circolarità tra formazione iniziale e formazione lungo tutto il corso della vita, in una logica che coinvolga i diversi soggetti della vita civile, sociale ed economica. Per fare ciò è necessario impegnarsi affinché il sistema che si va creando sia completo in senso verticale (fino alla formazione superiore) ed orizzontale (orientamento, alternanza, formazione in servizio, educazione e formazione permanente, percorsi individualizzati di recupero). La prospettiva su cui operare è quella non già autocentrata sull'Istituto, quanto quella della *rete formativa* che richiede uno stile di autentica cooperazione tra diversi soggetti in un disegno di sistema unitario. In questo momento il destino di ogni struttura è strettamente legato a quello degli altri Istituti di istruzione e formazione professionale, delle Regioni e di tutti coloro che operano nel sistema. La soluzione organizzativa preferibile è quella aperta, flessibile, che riconosca il contributo altrui e lo valorizzi in un disegno nello stesso tempo educativo e sociale.

l) Una scelta simile comporta due conseguenze importantissime: la messa a punto di un *percorso di orientamento* interno al primo ciclo di istruzione e parallelo agli anni del secondo ciclo e l'attivazione di *strutture di monitoraggio* operanti sul territorio per incrociare i fabbisogni del mercato e le aspirazioni dei giovani e delle famiglie. Ambedue le azioni richiedono la responsabilità delle Regioni e nel contempo la creazione di reti di sostegno all'innovazione del sistema nel suo complesso.

m) Uno sforzo particolare va rivolto *all'azione culturale*, poiché il nostro Paese è diviso tra una parte che difende la "cultura" contro la pratica, ed un'altra che crede solo nell'attività concreta relegando la cultura al ruolo di "rumore di fondo". E' questa la vera divisione nazionale, contro la quale occorre agire dimostrando che le mani sono la via per il cuore e la mente, e

che l'essere umano è unitario. Fare educazione oggi significa dedicare la massima cura ai giovani, ma anche assicurarsi che tutti i soggetti coinvolti in questa esperienza (genitori, insegnanti, imprenditori, amministratori della cosa pubblica) apprendano il senso della pedagogia dell'esperienza che è insieme azione e riflessione critica e migliorativa su di essa.

n) Ma il cuore di tutta la riforma - come del resto di ogni riforma del sistema educativo - sta nella possibilità di sostenere nel *personale* la presenza di requisiti di motivazione, preparazione ed esperienza coerenti con le necessità richieste dalla strategia metodologica individuata. Per la conduzione dell'*équipe* dei docenti/formatori occorre prevedere la presenza di un *tutor* coordinatore; l'impegno orario di tali figure dovrà essere riferito non solo all'area formativa di specifica competenza (comunicazione, scientifica, professionale), ma pure ad un ampio ventaglio di funzioni tra cui l'orientamento, lo sviluppo di capacità personali, il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti, lo stage e l'alternanza formativa. Va a questo proposito assicurata la formazione del personale attraverso modalità che valorizzino l'esperienza intrapresa.

6. Il criterio dell'apprendimento in tutto l'arco della vita. Tra i criteri cui riferire le scelte da compiere, ha una specifica importanza che i nuovi sistemi dell'istruzione e dell'istruzione - formazione professionale siano finalizzati anche all'apprendimento lungo tutto il corso della vita, secondo gli accordi di Lisbona.

Le dinamiche in atto nell'educazione degli adulti appartenente al comparto dell'istruzione (Centri Territoriali per la formazione Permanente e corsi serali negli istituti scolastici superiori) e nella formazione continua "a domanda individuale" promossa dalle Regioni segnalano, così come la presenza consistente di lavoratori occupati tra gli iscritti ai corsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS), il crescente interesse di quote ampie di popolazione adulta, anche in condizione lavorativa, ad un investimento formativo finalizzato allo sviluppo - e non solo all'adattamento o aggiornamento - delle proprie competenze culturali e professionali. Vi è inoltre da considerare la condizione di autentica emergenza formativa in cui si trovano settori consistenti di popolazione, anche delle fasce di età più giovani, tuttora prive delle competenze alfabetiche fondamentali.

L'esercizio del diritto soggettivo alla formazione, introdotto nel nostro ordinamento con la legge 53/2000 (artt.5-6), richiede d'altra parte, oltre allo sviluppo di misure di promozione e di appositi dispositivi di sostegno al rientro in formazione in età adulta, anche la predisposizione di tipologie di offerta adeguate alla specificità dell'utenza : per flessibilità organizzativa, sistemi di certificazione delle competenze, modularità curricolare, servizi di orientamento, strumentazione metodologico-didattica specialistica. Un impegno in questo senso - che si rivela della massima importanza anche per lo sviluppo della formazione in contesto lavorativo, a partire dall'"apprendistato formativo" - deve essere presente nella fase di attuazione del nuovo disegno riformatore.

3.2 Il sistema pubblico di istruzione

3.2 Il sistema pubblico di istruzione

La nascita del sistema scolastico italiano è strettamente collegata con la costruzione politica della nazione, e come conseguenza di questo la scuola del Regno si è posta come obiettivo principale il raggiungimento di una comune coscienza civica. Per questa ragione, le scuole private (spesso identificate riduttivamente con le scuole cattoliche) sono state a lungo considerate come istituzioni segregate e segreganti, in contrasto con l'idea di cittadinanza, e la funzione dello Stato è stata vista come funzione di *controllo* piuttosto che di *valorizzazione* delle iniziative educative della società civile. Non sono mancate posizioni di maggiore disponibilità fin dagli inizi, visto che lo stesso ministro Casati, nel suo discorso di presentazione della legge che porta il suo nome, citò la Germania come esempio di uno Stato che non si limita a fornire direttamente l'istruzione, ma consente alle scuole private di "competere nell'arena educativa". In linea di massima, però, solo poche voci isolate difesero il pluralismo, messe a tacere dalla legge Gentile che, in sintonia con le indicazioni politiche del governo fascista, rinforzava l'idea dello stato laico risorgimentale che la sola agenzia educativa legittima fosse lo Stato, escludendo così la possibilità sia per le famiglie che per le comunità locali di essere soggetti attivi nell'educazione.

Il centralismo monopolistico della scuola di Stato e la marginalizzazione della scuola non statale, comprensibili al momento delle origini, si sono però mantenuti in modo rigido, anche al di là di ogni ragione storica e funzionale, anche con la Costituzione repubblicana, che riconosce il diritto per i cittadini ad aprire scuole, vincolandolo però alla famosa clausola "senza oneri per lo Stato" contenuta nell'art.33, su cui il dibattito è stato vivacissimo, e ha visto di fronte, in estrema sintesi, i sostenitori della scuola non statale, che la intendono come "senza obbligo per lo Stato" e i suoi oppositori, che la intendono invece come "senza possibilità per lo Stato". E' importante sottolineare che il controllo centrale è stato fortissimo anche nei confronti delle scuole pubbliche, tanto che nel 1950 don Sturzo poteva scrivere che "in Italia non solo non è libera la scuola in genere, ma non è libera neppure la scuola che dipende dallo Stato. Questa è burocratizzata, dalle elementari alla media e sotto molti aspetti anche alla universitaria. Libri di testo, tasse scolastiche, nomine di insegnanti, trasferimenti, esami, concorsi, licenze, permessi, pensioni, tutto è statizzato. Non c'è nessun momento della scuola che non sia regolato dall'alto, uniformizzato, mortificato. Quell'esercito di insegnanti alti e bassi (sotto il fascismo vestivano divisa militare) che dipendono dal Ministero della P.I. non debbono avere cervello proprio o volontà propria. Debbono pensare o volere come pensa e vuole la burocrazia centrale".

A partire dagli anni Sessanta molto si è mosso per quanto riguarda contenuti e metodi dell'insegnamento: sperimentazioni, nuova didattica, pedagogia non autoritaria, lavori di gruppo hanno modificato radicalmente il modo di fare scuola. Nello stesso tempo i cambiamenti in atto nella società, con la presenza sempre più capillare di modelli di comportamento diffusi dai mezzi di comunicazione di massa hanno reso obsoleto il compito di omogeneizzazione culturale della scuola.

Ma la struttura dell'istituzione scolastica è rimasta pressoché invariata. Anche quella che era stata presentata come una grande innovazione, l'introduzione degli organi collegiali, si è risolta, al di là dell'impegno di molti, in un sostanziale fallimento. Proprio perché, a dispetto dell'enfasi sul valore "partecipativo" di tali organi, le loro competenze sono rimaste

relegate ad aspetti marginali della vita della scuola, mentre le scelte decisive rimanevano saldamente nelle mani dell'amministrazione centrale.

Su questo scenario si collocano le novità portate dalla legge 59/1997 (la cosiddetta "Bassanini uno") che conferisce a tutte le scuole la personalità giuridica e la "gestione di tutte le funzioni amministrative che per loro natura possono essere esercitate dalle istituzioni autonome". È certamente il tentativo più significativo di scardinare il secolare impianto centralistico del sistema scolastico italiano, e le norme che ne sono seguite sono il lascito più incisivo dei ministri dell'Ulivo a viale Trastevere.

In realtà, ci troviamo di nuovo di fronte a un cambiamento incompiuto. Da un lato perché, come è stato rilevato, a fronte della proclamata autonomia sta un complesso di almeno cinquemila norme di diversa natura che paralizzano di fatto ogni iniziativa ad ampio respiro (anche perché se il dirigente infrange una di tali norme risponde penalmente ed economicamente), con il risultato che ancora una volta lo spazio di manovra si riduce ad alcune scelte tutto sommato marginali (il 15% dei curricoli, i cosiddetti "progetti", che si sono moltiplicati a dismisura non di rado a danno di una ordinata attività didattica). Dall'altro perché, ed è il punto determinante, una autonomia reale, efficace, in grado di cambiare davvero il volto della scuola non può non comprendere la gestione autonoma delle risorse, umane ed economiche.

Come logico sviluppo delle norme sull'autonomia, è venuta, con la legge 62/2000, l'istituzione del sistema nazionale di istruzione, composto da scuole statali e scuole paritarie: terminato il periodo triennale di sperimentazione, il passo successivo è quello di arrivare a norme attuative che non si limitino a fissare le - giuste - regole per l'appartenenza delle scuole non statali al sistema pubblico, ma supportino l'effettivo diritto di scelta delle famiglie attraverso una reale, anche se graduale, riduzione delle disparità finanziarie. È questa la questione decisiva, la possibile rivoluzione copernicana del sistema scolastico italiano, che comporta la necessità di affrontare l'apparentemente irrisolvibile problema di un sistema di reclutamento, valutazione e carriera degli insegnanti che tenga conto della reale capacità di ciascuno.

1. Il sistema di reclutamento e la carriera docente - Un sistema di reclutamento e di avanzamento di carriera affidato alle singole scuole, sulla base di una efficace formazione nazionale adeguatamente certificata, è l'unica via infatti per metter fine ad una serie ben nota di distorsioni: liste chilometriche di candidati all'insegnamento frustrati nelle loro aspettative; accesso al ruolo sulla base di parametri che nulla hanno a che vedere con la reale capacità di insegnare; instabilità cronica degli insegnanti in cattedra; impossibilità a intervenire nei confronti di docenti manifestamente incapaci (o anche solo di motivare i mediocri); demotivazione progressiva dei migliori, che si vedono riconoscere un trattamento identico a quello di chi si limita al minimo indispensabile.

2. L'autonomia finanziaria - Ma l'autonomia delle scuole nell'assunzione, nella valutazione e nella determinazione di funzioni e retribuzione degli insegnanti è necessariamente collegata con una reale autonomia nella gestione delle risorse finanziarie. Anche se le modalità potranno essere complesse, e andranno studiate attentamente, l'idea di fondo è semplice: si tratta di attribuire a ciascuna scuola una dotazione finanziaria calcolata in

base al numero degli alunni, delle classi e di altri parametri da definire (in primis la collocazione geografica e sociale, piccoli Comuni o aree con forte componente di disagio), che poi la scuola possa gestire in modo responsabile, individuando priorità e obiettivi, e destinando le risorse in base ai criteri scelti.

3. *La parità* - In questa prospettiva, il riconoscimento di una reale parità, anche finanziaria, alle scuole non statali non è che l'altra faccia della stessa medaglia. È evidente infatti che una scuola autonoma nei termini sopra detti è esposta al rischio di una gestione clientelare. La possibilità che soggetti diversi (non solo privati, ma enti locali, associazioni, imprese, consorzi...) possano aprire altre scuole, a parità di condizioni economiche da parte degli utenti, è il presupposto perché sia offerta sempre una possibilità di scelta alternativa. La presenza sul territorio di una pluralità di offerte formative, fruibili da chiunque senza differenze di costo, non può che favorire una competizione virtuosa volta a offrire la migliore qualità. È, nella sostanza, il modello che si incontra in tutti i Paesi (ad esempio Gran Bretagna, Paesi Bassi o Spagna) che non hanno subito il trauma dell'imposizione di governi sentiti come estranei dalla maggior parte della popolazione, che hanno usato la scuola come veicolo di consenso. Le scuole non statali devono essere considerate come una risorsa per la riqualificazione e il rilancio dell'intero sistema formativo pubblico: naturalmente, a condizione che le procedure di valutazione per la parità siano serie e trasparenti. D'altra parte, lasciare le scuole non statali a se stesse significa considerarle estranee o indifferenti all'interesse pubblico, con una palese rinuncia da parte delle istituzioni democratiche alla loro responsabilità nei confronti dei cittadini che le frequentano o vi lavorano. Una responsabilità sancita anche dal quarto comma dell'art. 33 della Costituzione, che impone una legge per definire le condizioni della parità delle scuole non statali. Tale legge, com'è noto, è stata approvata soltanto nel 2000: non è stata messa in discussione dal successivo governo di centrodestra, e deve ancora essere attuata pienamente.

Questa idea di autonomia e parità deve però fare i conti, in Italia, con due norme costituzionali, entrambe contenute nell'art. 33. Il terzo comma, il celebre e controverso inciso "senza oneri per lo Stato", e il quinto: "È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi".

- *"Senza oneri per lo Stato"* - Il primo problema in fondo è il più semplice. Dato che dall'obbligo di istruzione discende l'impegno dello Stato a sostenere le spese per l'istruzione dei cittadini, finanziare la scuola non statale potrebbe non essere un onere, ma addirittura un risparmio, perché ogni alunno che si iscrive a una scuola non statale consente allo Stato di risparmiare la cifra che gli costerebbe se frequentasse una scuola sua. Non c'è "onere", in questa accezione, se non c'è aggravio di spesa rispetto a quella che lo Stato sosterebbe se lo studente frequentasse la sua scuola. È ciò che oggi accade nel settore della scuola dell'infanzia. Circa il 50% dei bambini italiani in età prescolare, infatti, frequenta scuole comunali o private (in gran parte gestite da istituti religiosi, ma non solo). Lo Stato interviene con sussidi a favore di queste scuole perché riconosce che, se dovesse istituire scuole statali per rispondere all'intera domanda nazionale, andrebbe incontro a oneri (appunto) di

gran lunga superiori. Crediamo sia a questo punto indispensabile avere dati attendibili sui costi reali delle scuole statali e non statali, dalle materne alle superiori. Solo così il tema degli “oneri” potrà essere affrontato in termini adeguati.

- Il *valore legale del titolo di studio* - L'altro ostacolo di ordine costituzionale, più complicato da rimuovere, è quello del prescritto esame di Stato, comunemente noto come questione del valore legale del titolo di studio. È questa la vera pietra d'inciampo sulla strada di un sistema realmente autonomo e pluralista. Finché il titolo di studio continuerà ad avere valore legale inevitabilmente una grossa fetta dell'utenza continuerà a chiedere alla scuola, consapevolmente o meno, più il titolo di studio (il famoso “pezzo di carta”) che una reale preparazione. A queste condizioni, la concorrenza fra scuole rischia di diventare una concorrenza al ribasso, una gara a chi garantisce il “pezzo di carta” con maggior facilità, penalizzando proprio gli istituti di maggior qualità. È su questo terreno inoltre che prosperano iniziative che poco o nulla hanno di formativo, e che si limitano a favorire l'acquisizione del titolo, senza investire sulla qualità dell'istruzione. Si tratta di una distorsione del sistema italiano che va certamente combattuta ed eliminata. L'abolizione del valore legale del titolo di studio modificherebbe lo scenario in maniera radicale: la scuola non avrebbe più da offrire altro che la qualità formativa, perché il titolo di studio, rilasciato da ciascuna scuola e non più dallo Stato, spogliato della funzione attuale di chiave d'accesso ai pubblici concorsi, avrebbe esattamente il valore corrispondente alla stima che ogni scuola si è conquistata, e conquistata evidentemente per la preparazione dei propri studenti. Si deve inoltre osservare che il valore legale del titolo corrispondeva ad un mercato del lavoro caratterizzato dalla centralità dell'impiego pubblico, e comunque del “lavoro fisso”, sulla base di una formazione acquisita una volta per tutte. Oggi non è più così: il lavoro ha caratteristiche di flessibilità e instabilità, mentre coerentemente la formazione acquista un carattere (tendenzialmente) *life long*. Per questo consideriamo quel vincolo costituzionale ormai superato.

3.3 La questione insegnante

La discussione sulla questione degli insegnanti è prioritaria e va condotta con estrema chiarezza, e sgombrando il campo da illusioni di tipo salvifico. Sia per consistenza numerica sia per la capillare diffusione nel territorio gli insegnanti sono un corpo sociale rilevante e in qualche misura strategico quanto meno rispetto ai tempi di cui ogni Paese avrà bisogno per metabolizzare le innovazioni: ma sarebbe ingenuo ignorare che costituiscono, con le loro famiglie, una parte così consistente dell'elettorato, che nessuna decisione politica può permettersi di scontentarli. E' perfino stucchevole ripetere ancora che nessuna riforma è possibile senza il sostegno e la partecipazione degli insegnanti, ma il fatto è che gli insegnanti sembrano essere come il Bertoldo della novella che, ottenuto il diritto di scegliere l'albero a cui essere impiccato, salvò la vita e passò alla storia come gran furbo. E' astratto pensare che gli insegnanti, in presenza di fulgidi esempi del contrario, unici fra le categorie professionali accettino di subordinare il

proprio interesse corporativo (che ha aspetti legittimi) ad un ipotetico "bene comune" che è ben difficile definire visto che le forze politiche, oltre a non essere d'accordo, mostrano su questi temi indifferenza (quando va bene) o oscillazioni imbarazzanti, ingenerando la pericolosa impressione che il bene comune non esista o quantomeno non possa essere definito. E la grande stampa non è da meno, salvo eccezioni lodevoli ma rare.

Due fatti hanno cambiato in profondità la funzione (e anche la natura) degli insegnanti: l'introduzione dell'autonomia scolastica e l'innovazione tecnologica, generale e riferita alla scuola. Non è un caso che, ad entrambe, gli insegnanti e le loro corporazioni associative e sindacali hanno cercato di opporsi nei fatti se non a parole, ripiegando poi, per quanto riguarda l'autonomia, sul tentativo di considerarla un valore solo per gli aspetti riferiti alla didattica (una sorta di riedizione aggiornata della libertà di insegnamento), e confidando, per quanto riguarda le tecnologie, sulle lungaggini burocratiche dei governi e, perché no, su altri ritardi indotti dalla esigenza di meglio definire chi e come doveva partecipare a quello che è anche un grande affare. Su ognuna di queste ipotesi c'è molto da discutere a cominciare dalle implicazioni che la questione dell'organizzazione del lavoro ha rispetto all'uso delle tecnologie.

Quella dei docenti è questione assai delicata, che comprende due aspetti complementari ed entrambi problematici:

- la definizione di quali siano i lineamenti della professionalità insegnante nella scuola autonoma, con le conseguenze che questo comporta per la formazione iniziale e in servizio. Si tratta di un problema difficile e dibattuto, che in Italia viene risolto ricercando una minuziosa descrizione delle attività, e misurando la professionalità in termini di anni di studio e numero di corsi di aggiornamento;
- gli aspetti strutturali ad essa collegati: tipologie di docenti, modalità di carriera e di reclutamento, mobilità, retribuzione, numero e distribuzione sul territorio. Bisogna dire con chiarezza che i due aspetti non sono affrontabili separatamente, e che è necessario potenziare una funzione di governo del sistema che includa una seria - e finora mai realizzata - politica del personale.

Da tempo ormai la trasformazione della domanda di formazione, personale e sociale, e l'accento sui nuovi metodi di insegnamento e apprendimento rimettono in causa i ruoli tradizionali e le responsabilità degli insegnanti, e si insiste sulla necessità che gli insegnanti dispongano di una integrazione fra competenze disciplinari e competenze didattiche, intese non come sola tecnica ma come sviluppo di attitudini specifiche che siano in grado di individualizzare i percorsi degli allievi facendo divenire il loro curriculum fluido e interattivo. In Europa ciò non è ancora scontato. La funzione docente, anche dopo la sua laicizzazione seguita alle riforme napoleoniche, conserva una dimensione sacrale che vede nella utilità delle conoscenze e nel pragmatismo un aspetto da rendere subalterno al Sapere disinteressato (si veda, ad esempio, la diffusione di fenomeni come la resistenza alla valutazione).

La tradizione idealista che ha permeato alcuni Paesi (Italia, Germania, ma anche i paesi dell'Est) ha reso molto evidente questo approccio, ma tracce si possono cogliere anche in altri come la Francia. In ogni caso l'avanzamento delle misure di innovazione dovrà andare di pari passo con

percorsi di prima formazione e di aggiornamento degli insegnanti che siano realmente corrispondenti alla nuova e diversa dimensione dello spazio europeo dell'apprendimento permanente.

Bisogna dire con grande chiarezza che gli insegnanti attuali, nella maggioranza dei casi, non sono in sintonia con un approccio che privilegi l'apprendimento e la centralità del ragazzo, rispetto all'insegnamento e alla centralità del docente, e che gli attuali meccanismi formativi dei nuovi docenti vanno in altre direzioni (dall'approfondimento disciplinare alle tecniche pedagogiche). Ma bisogna dire con la stessa chiarezza che la risoluzione della questione delle retribuzioni è condizione ineludibile per affrontare la questione insegnanti nel suo complesso.

Le scelte del passato (aumento fuori misura del numero dei docenti, non collegato all'andamento degli iscritti, fino all'introduzione di variabili didattiche legate prevalentemente al desiderio di mantenere i livelli occupazionali, livello basso degli stipendi bilanciato dal carattere solo casuale e volontario della qualità delle prestazioni, o legato a una retribuzione parte in tempo e parte in denaro, assenza di una politica riformatrice) pesano come un macigno su qualunque "ricetta" si voglia adottare oggi, generando uno stallo che è, almeno a parole, rifiutato da tutti, ma che non è capace di sfociare in risposte innovative, che non eludano però il confronto con tutta la realtà. Sarebbe indispensabile ottenere una partecipazione effettiva su questo tema dei sindacati e delle associazioni professionali.

La condizione da cui partire per immaginare delle soluzioni è l'individuazione di un percorso graduale, di cui si indichino per sommi capi le tappe e i tempi.

La gradualità è indispensabile non solo per motivi culturali, ma perché è impossibile sia moltiplicare gli stipendi attuali, sia ridimensionare significativamente il numero dei docenti in tempi brevi, e questo anche se ci fosse un chiaro e reale contesto riformatore", perché le resistenze consolidate sono fortissime, e non solo a livello sindacale: è necessario da un lato . fissare degli obiettivi credibili e corrispondenti anche agli standard europei, che ci si prefigge di raggiungere in cinque/dieci anni, e dall'altro pensare alternative realistiche e non dequalificate per chi esce dalla scuola (anche se un attento calcolo delle uscite prevedibili e degli ingressi programmati potrebbe pilotare senza troppi traumi la transizione), ad esempio nel settore della formazione permanente, della formazione professionale di secondo livello e più genericamente nella formazione extrascolastica.

Immaginare che, in questi tempi, il numero attuale dei docenti possa essere articolato in diversi segmenti anche a tempo parziale (insegnamenti curricolari fondamentali, altri insegnamenti, attività di coordinamento e di tutoraggio, etc.) la cui somma in insegnanti equivalenti sia minore del numero attuale di 850mila, non ci sembra irrealistico anche perché di una tale proposta è parte integrante la graduale ma indispensabile abolizione delle supplenze, il loro riassorbimento nell'organico funzionale d'istituto, la progressiva adozione di metodologie didattiche che prevedano la scomposizione frequente del tradizionale gruppo classe, la scelta da parte delle scuole autonome dei curricoli opzionali e legati alle vocazioni del territorio.

Analogamente non ci sembra irrealistico cominciare a distinguere nella retribuzione fra chi, per sua scelta o per decisione collegiale assunta con procedure trasparenti, non è disponibile ad altra prestazione che quella dell'insegnamento (che resta, non dimentichiamolo, la più importante), e chi svolge anche altre attività definite all'interno dell'offerta didattica della scuola o collegate alla realizzazione dell'offerta formativa (coordinamento, tutorato, gestione dei progetti di istituto, raccordi con il territorio, *stage*, orientamento, ...). La prospettiva deve essere quella di aprire una carriera docente su cui è necessario dire con chiarezza che devono essere introdotti elementi di discontinuità e di rischio: il meccanismo avvilente delle graduatorie e i diritti acquisiti dei precari - che non sono mai stati valutati - non possono sistematicamente prevalere sui tentativi di razionalizzazione, e i diritti dei docenti non possono comunque prevalere su quelli degli studenti.

Collegare queste ipotesi, ed altre magari più affinate, al processo riformatore significa infine dare un'ulteriore garanzia di *gradualità*, di *concertazione con i docenti* e le loro organizzazioni, di *non improvvisazione*. I re taumaturghi non esistono più da un pezzo e nessuno può far finta di non saperlo per esigenze mediatiche. Il processo riformatore, piuttosto, ha insite in sé caratteristiche di processualità e di verifica collettiva sia a livello di opinione pubblica sia nelle scuole, ed è sulla serietà di questi processi che bisogna puntare.

3.4 Verso un sistema di valutazione

La centralità della valutazione è direttamente proporzionale al livello di uniformità del sistema: in un sistema centralizzato e standardizzato, come è stato fino ad ora quello italiano, è sufficiente valutare i livelli di conformità dei processi alle indicazioni centrali, e la corrispondenza degli apprendimenti agli obiettivi fissati per i vari indirizzi e livelli. In realtà, nessuna di queste due forme di valutazione, che sarebbe forse più corretto definire con il termine "monitoraggio", è stata diffusamente applicata, perché si dava per scontato che la conformità dei processi esistesse - tranne in casi palesi e clamorosi di violazione - e perché gli standard non sono mai stati fissati in modo preciso.

La graduale attuazione di una sistema di scuole autonome caratterizzate dall'esistenza di un piano dell'offerta formativa rende necessaria l'esistenza di un sistema di valutazione reale dei processi e dei prodotti: non si dimentichi che tutti i sistemi che hanno introdotto elementi di autonomia o di decentramento hanno parallelamente introdotto o riformato i sistemi di valutazione e controllo, che fanno parte dei compiti specifici e irrinunciabili del centro. La valutazione non è più finalizzata a verificare la conformità, ma a controllare il raggiungimento degli obiettivi: dal punto di vista delle politiche educative (ma anche dei diritti primari del cittadino, su cui gravano in ultima analisi i costi dell'istruzione pubblica), il suo compito primario è quello di verificare se le risorse stanziare hanno raggiunto gli scopi proposti (efficacia) e sono state impiegate in modo ottimale (efficienza). La valutazione è finalizzata a fornire ai decisori elementi per il governo del sistema, agli operatori elementi per il miglioramento del servizio, e agli utenti elementi conoscitivi per compiere scelte che consentano di conseguire il massimo possibile di risultati ("successo formativo") tenuto conto delle circostanze. La valutazione, per

essere adeguata, deve acquisire i punti di vista dei diversi soggetti coinvolti (*stakeholders*).

1. I diversi livelli della valutazione - La valutazione (sia di prodotto che di processo) si attua a diversi livelli: le scuole, il sistema formativo nel suo insieme, gli operatori.

Le *scuole*, e in generale *le agenzie e i sistemi formativi* sono *organizzazioni atipiche*, che non producono né servizi né prodotti in senso stretto, ma producono una *trasformazione*, in quanto le persone che vi entrano ne escono con caratteristiche diverse, perseguendo obiettivi fissati dalla comunità o dai singoli. Questo non significa che le scuole non possano essere valutate, ma che devono essere valutate tenendo conto di una serie di specificità, prima fra tutte l'impossibilità di effettuare una valutazione non solo corretta, ma soprattutto utilizzabile e dotata di conseguenze, senza coinvolgere gli operatori (dirigenti e docenti), le famiglie e la comunità locale. Da questo punto di vista l'autovalutazione non è e non deve essere identificata con l'autoreferenzialità, ma costituisce *necessariamente* il punto di partenza per un sistema di controlli esterni.

La valutazione degli *operatori* ha caratteristiche sue proprie all'interno del processo di valutazione (tanto che, ad esempio, in inglese viene indicata con il termine specifico di *appraisal*). Le resistenze degli insegnanti ad essere valutati sono sempre state molto forti, come la storia recente ci dimostra, e potrebbero diminuire se ne fossero chiare le modalità e gli scopi (che non sono punitivi, ma di miglioramento del servizio scolastico). La valutazione degli operatori si articola su tre livelli:

- verifica dei *requisiti di accesso alla professione*: oggi tutt'altro che scontata (l'entrata in ruolo avviene dopo una regolare selezione solo in un numero relativamente basso di casi), sarà compito delle università e di nuovi e più efficaci meccanismi di selezione iniziale, che in ogni caso comportino una verifica delle attitudini alla gestione della classe, e non solo delle conoscenze disciplinari o teoriche;
- verifica della *capacità dei singoli docenti di collaborare al progetto formativo dell'istituto*, e di inserirsi in esso, con funzioni anche esterne all'insegnamento; non può che avvenire all'interno dell'istituto stesso, anche se in base a criteri fissati in modo uniforme, e comporta una delicata ridefinizione del concetto di "libertà di insegnamento".
- verificare della *"manutenzione" e dello sviluppo delle competenze disciplinari e didattiche*, che può anche essere centralizzata, anche se necessariamente collegata al punto precedente, soprattutto se è in vista di una progressione di carriera o a meccanismi premiali, che vanno però introdotti con particolare cautela.

La valutazione "punitiva", tesa ad individuare comportamenti inadeguati o insufficienti o addirittura dannosi, se i tre punti suindicati funzionassero, dovrebbe essere limitata a pochi casi eccezionali.

2. I contenuti della valutazione - Se la valutazione è un processo complesso e articolato, è necessario definire gli ambiti al cui interno viene attuata, che sono quelli che costituiscono il sistema formativo: gli apprendimenti, gli insegnamenti e il modello organizzativo.

- Gli *apprendimenti*. Anche se è fondamentale e imprescindibile indicare sia degli standard minimi, di "sopravvivenza sociale", che costituiscono le

soglie al di sotto delle quali non si può scendere, sia degli standard relativi ai vari livelli e indirizzi di istruzione e formazione, valutare significa soprattutto andare a misurare gli scostamenti fra l'inizio e la fine di un percorso, individuando all'interno gli elementi di successo e quelli negativi. Ciò significa che accanto agli apprendimenti è necessario rilevare le condizioni di contesto, gli strumenti disponibili, i modelli organizzativi. Gli studenti reagiscono agli stimoli in maniera differenziata, e di questo è necessario tenere conto: in altre parole, *il giudizio sulla qualità del servizio non coincide con i livelli di apprendimento degli studenti*, che pure rappresentano un importante indicatore;

- *Gli insegnamenti.* Gli insegnamenti devono costituire un oggetto specifico di valutazione che va affrontato a diversi livelli: a livello *di sistema*, essa comprende gli obiettivi, i curricoli, le competenze attese, e quant'altro, mentre a livello di unità scolastica, riguarda la capacità delle scuole di tradurre e organizzare i mandati che riceve (dal centro, dalla comunità locale, dal mercato del lavoro, dalle famiglie...), per far fronte ai bisogni di un'utenza specifica, tenendo conto delle risorse disponibili. E' questo che si intende per *autovalutazione*: è evidente che questo processo di valutazione comporta un giudizio sulla qualità dei docenti e del capo di istituto: per quanto riguarda i singoli docenti, l'autovalutazione di istituto dovrebbe fornire indicazioni sulla capacità di ciascuno di contribuire al processo di miglioramento del servizio scolastico.
- *Il modello organizzativo* – A livello di sistema, la valutazione del modello organizzativo è una valutazione dell'efficacia delle politiche educative nazionali o locali, ed implica l'utilizzo di un complesso sistema di indicatori, già largamente sperimentato sul piano internazionale. Il fatto che l'Italia sia in grave ritardo rispetto alla media dei paesi europei, paradossalmente, ci consente di approfittare della loro esperienza, non riproducendo pratiche sia pure virtuose, che in contesti diversi potrebbero avere esiti negativi, ma rileggendo il rapporto fra contesto e soluzioni che ha portato al successo o all'insuccesso. Questo lavoro che richiede tempo e risorse, ma è il solo che consente sul lungo periodo di valutare l'efficacia delle riforme.

A livello di istituto, si sta diffondendo l'abitudine a compiere un'autovalutazione, che ha però due limiti: non esistono protocolli almeno in parte comuni e consolidati, e gli esiti dell'autovalutazione non vengono controllati dall'esterno (i due elementi sono evidentemente collegati). Se si vogliono diminuire le resistenze alla valutazione esterna, è *indispensabile che le scuole sappiano su che cosa saranno valutate*, ed è compito del servizio nazionale di valutazione indicare con chiarezza e dettagliatamente i contenuti e le procedure, e predisporre una rete di sostegno al cambiamento. A tal fine risulterà decisivo il ruolo delle regioni. Al livello nazionale vanno infatti riservati compiti di verifica della tenuta del sistema sotto il profilo dell'uniformità degli standard, di coordinamento, raccolta e comparazione dei dati, di somministrazione periodica di test per la rilevazione degli apprendimenti, di attività di promozione e di partecipazione nell'ambito delle indagini internazionali. Toccherà invece alle Regioni, che già detengono funzioni di controllo e determinazione degli standard in materia di formazione professionale, dotare il sistema educativo locale di adeguati strumenti di sostegno alle scuole per la propria attività di valutazione; ad

esse competerà inoltre, entro certe misure e nei modi appropriati, di rendere pubblici i rendimenti del sistema nel suo complesso, consentendo in prospettiva il ranking delle scuole, fondato su elementi condivisi ed equi di giudizio, a beneficio delle famiglie e dell'opinione pubblica.

3. *Le direzioni di lavoro* - Il punto centrale per lo sviluppo del sistema di valutazione è la capacità di metterlo in relazione con la realizzazione dell'autonomia, di cui rappresenta l'inevitabile corollario e condizione, sia seguendo le indicazioni del Ministero, sia recependo le indicazioni che provengono dalle scuole. E' ancora in larga misura da chiarire il ruolo delle Regioni, che con la riforma costituzionale potranno decidere di dotarsi di specifici organismi di valutazione di tutte le agenzie formative presenti sul loro territorio.

Tenendo conto di quanto è già in corso di realizzazione, si può pensare di procedere in quattro direzioni:

- *Continuare nel processo di determinazione degli standard di apprendimento* e dei momenti della misurazione, in corrispondenza con la riforma dei cicli e per un certo numero di materie; individuazione degli indicatori; somministrazione dei test e loro correzione; costruzione di un archivio di dati; pubblicazione. I punti di riferimento sono le grandi indagini internazionali, con cui è necessario mantenere un rapporto sistematico di collaborazione, anche promuovendo nelle scuole l'utilizzo (sia pure critico) degli indicatori internazionali dell'apprendimento;
- *determinazione degli standard di processo* da utilizzare sia per la valutazione esterna che per l'autovalutazione delle scuole (che potranno evidentemente integrarli con indicatori di loro specifico interesse);
- *avvio di un sistema di controlli esterni* da parte di valutatori riconosciuti (*audit*). Questo punto si presenta in forma più problematica, per due motivi: da un lato mancano esperienze dirette, e quindi è necessario rifarsi ad esperienze straniere non sempre trasferibili in modo automatico, dall'altro la scuola concepisce ancora la valutazione esterna come un meccanismo di tipo punitivo, e quindi ne diffida. A questo si aggiunga la necessità di individuare un profilo professionale dei valutatori, e di formarli adeguatamente. L'analisi delle sperimentazioni in atto mostra che sarebbe possibile ricavare dalle autovalutazioni un *set* di indicatori comuni da utilizzare come base per una comparazione completata da un esame diretto, da realizzare ricorrendo a meccanismi di *peer review*, o attraverso un sistema ispettivo, che periodicamente visitasse tutte le scuole, in cicli pluriennali, presumibilmente ogni 4 / 6 anni.
- *Diffusione delle informazioni presso gli utenti*. Il sistema di audit, una volta avviato a regime, consentirebbe di costruire delle graduatorie fra istituzioni e corsi, con la duplice finalità di intervenire in modo specifico con le scuole eventualmente prive dei requisiti minimi, e di informare le famiglie, al momento della scelta, sulle caratteristiche e sui risultati delle singole scuole del sistema nazionale. Dal momento che il sistema di audit potrebbe essere applicato alle scuole sia statali che paritarie, esso potrà in futuro integrare o sostituire l'attivazione di procedure di accreditamento.

Resta aperto il problema della *certificazione di qualità*, attualmente richiesta per la partecipazione ai bandi europei ai centri di formazione professionale. Al momento non pare né realistico né particolarmente utile renderla

obbligatoria, e neppure spingere le scuole perché attivino le procedure di certificazione: essa è una libera scelta delle singole unità scolastiche (ad esempio perché considerata gradita alle famiglie) e costituisce un'utile occasione di ripensamento delle attività della scuola, ma non va considerata un punto di arrivo.

Queste riflessioni, che vertono sulla centralità di una *valorizzazione delle esperienze compiute*, suggeriscono da un lato di migliorare il sistema informativo, raccogliendo e rendendo disponibili alle singole scuole sia gli strumenti che gli esiti, e dall'altro lato di procedere con grande cautela ed estremo rigore metodologico alla sperimentazione, che ha l'obiettivo di individuare elementi generalizzabili (e possibilmente utili per la comparazione internazionale) nell'ambito della valutazione degli apprendimenti, degli standard di sistema e dei meccanismi di *audit*. E' inoltre necessario chiarire le competenze dei diversi soggetti, e definire le caratteristiche che il sistema di valutazione dovrà avere a livello centrale, regionale e di istituto.

4. Conclusioni

Il riformatore avveduto ha ben presenti le abitudini e le idee consolidate della gente, e quando non può perseguire ciò che è giusto non disdegna di migliorare quel che è sbagliato (T.SOWELL, *A conflict of visions*, William Morrow, New York 1987, p.33)

Il progetto presentato in queste pagine si basa fundamentalmente sull'idea che l'educazione vive di tempi lunghi, e per cambiare ha bisogno di un respiro ampio e di uno sguardo attento ai bisogni di tutta la società civile, e non solo ai pareri dei tecnici, o agli interessi dei politici, o alle sollecitazioni dei mass media, che sono sempre e implacabilmente riduttivi. Una scuola che mette al centro la persona, con la varietà irriducibile dei suoi bisogni e dei suoi interessi, deve essere di tutti, parlare a tutti "valere la pena" per tutti: se il nostro paese non sceglie di investire in educazione, ha già rinunciato a crescere, e non solo economicamente.

Un sistema educativo che si pone al servizio della persona vive le contraddizioni del nostro tempo come una sfida: si può e si deve difendere una cultura che è, insieme, unitaria e complessa, ma si può farlo solo se si crede in un obiettivo comune, se si sceglie di correre il rischio dell'impopolarità, del non politicamente corretto. Steve Fuller ha scritto che "l'educazione non va confusa con la capacità di adattarsi alle circostanze...nulla di ciò che un uomo può apprendere in questo modo ha alcunché a che fare con l'educazione", e ci sembra un'osservazione da condividere, per partire da lì a costruire, con e per i giovani, quella cultura che, diceva scherzosamente Albert Einstein, "è quello che resta quando si è dimenticato tutto il resto".

Ricostruiamo allora il filo delle nostre riflessioni, e le proponiamo al dibattito per tutti coloro che ritengono di poter lavorare, insieme, magari partendo da posizioni anche molto diverse.

1. Per un paese civile che intenda tenere il passo con lo sviluppo non solo economico è di vitale importanza / condizione irrinunciabile disporre di un sistema formativo in grado di rispondere alla domanda di formazione delle persone e della società civile nelle sue varie componenti, dalle imprese al sistema politico, dalle comunità locali alle famiglie;
2. Il sistema educativo di istruzione e formazione in Italia è quantomeno discontinuo sia nelle sue forme organizzative che per la sua qualità, ed ha bisogno di essere riformato in modo globale, rispettando i valori della tradizione ma con una chiara consapevolezza di quanto la società sia cambiata, esprimendo così una diversa domanda di formazione;
3. I governi che si sono succeduti almeno nell'arco delle ultime due legislature hanno mostrato di esserne consapevoli, ed hanno avviato una politica di riforme, che non è stata per il momento completata. Punti acquisiti sono l'autonomia delle unità scolastiche e l'attribuzione di maggiori poteri nel campo dell'istruzione alle Regioni con la modifica dell'art.117 della Costituzione e la rinnovata considerazione per il sistema dell'istruzione e formazione professionale;
4. Sulla scorta dell'esperienza passata, e delle nostre personali convinzioni, formuliamo l'ipotesi che sia necessario individuare dei punti che sono di interesse del paese in quanto tale e non di una o dell'altra maggioranza. Su tali punti è opportuno, per il bene comune dei giovani, giungere ad un

accordo di massima che valga fino all'attuazione completa della riforma, - fatte salve le indicazioni provenienti dalla sperimentazione - anche nel caso di un'alternanza delle parti politiche al governo

5. Il sistema educativo di istruzione e formazione che emerge da questa ipotesi di accordo non è un sistema mediocre, su cui c'è accordo perché non scontenta nessuna, ma è anzi un sistema di qualità diffusa, su cui c'è accordo perché punta ad un miglioramento continuo dei processi educativi e formativi, garantendo sia il successo formativo nelle forme più adatta a ciascuna persona, sia l'eccellenza per i migliori, grazie alla valorizzazione e alla pari dignità dei diversi percorsi, che non si ottiene abbassando demagogicamente la difficoltà dei percorsi tradizionali, ma garantendo la qualità nella diversità;
6. La riforma che può dare vita a un sistema di qualità è necessariamente una riforma in continua ma non immemore trasformazione, capace di sviluppare i valori della tradizione e di accogliere i suggerimenti che vengono da una scuola che sa creare cultura su se stessa, ma anche di far proprie le indicazioni che vengono dal sistema produttivo e dalla società civile: una scuola in cui l'autonomia non è confuso e velleitario nuovismo, ma esercizio consapevole della responsabilità educativa, e la partecipazione non è una delega rassegnata o disinteressata, ma valorizzazione delle potenzialità educative delle famiglie, delle imprese, delle comunità locali.
7. Il compito di chiunque si interessi di scuola, negli ambiti in cui può essere ascoltato, è quello di sottolineare instancabilmente e - speriamo - non inutilmente che una società che non si occupa della crescita pienamente umana dei suoi giovani membri non solo non potrà mai essere civile, ma proprio per questo non sarà mai nemmeno ricca, ed è compito primario dei decisori politici garantire le risorse e le condizioni per cui questa crescita possa avvenire, nella scuola e fuori della scuola;
8. L'intero discorso della riforma non può avvenire senza tenere presenti i recenti sviluppi della normativa costituzionale sull'attribuzione di poteri alle regioni, che dovrà essere definito non appena la normativa sarà stata completata.
9. Perché la riforma finalmente decolli e possa svilupparsi occorre saperle garantire un quadro di consapevolezza e di consensi da parte sia degli "addetti ai lavori" che delle famiglie e della pubblica opinione in generale, che devono essere messi nelle condizioni di dividerne le profonde ragioni culturali.
10. In un'opera di convincimento reciproco, fra una società che deve cambiare il suo modo di leggere la scuola e una scuola che deve accogliere le esigenze di innovazione culturale che emergono dal mondo circostante, un ruolo significativo viene attribuito alle tecnologie, da non intendersi solo come risorse tramite cui aggiornare il patrimonio delle attrezzature didattiche, ma come stimolo ad ampliare e differenziare le prospettive sul sapere e come occasione per ripensare i meccanismi dell'organizzazione del lavoro dentro la scuola.