

DIRIGERE E COORDINARE NEL NUOVO SISTEMA DI ISTRUZIONE E DI FORMAZIONE

Guglielmo Malizia – Sergio Cikatelli*

1. IL NUOVO SISTEMA DI ISTRUZIONE E DI FORMAZIONE

Tutti i rapporti internazionali sia a livello mondiale (l'Unesco) sia sul piano europeo (l'UE) sottolineano che rispetto alle sue tradizionali funzioni la scuola si trova oggi nei paesi industrializzati di fronte ad uno scenario radicalmente diverso, quello cioè della *società della conoscenza*, ma anche quello della società complessa, della società pluralistica e multiculturale, della mondializzazione e della globalizzazione. Anche in Italia ci si è confrontati con la nuova domanda educativa e si è cercato di fornire una risposta articolata, ridisegnando l'architettura del sistema di istruzione e di formazione.

1.1. Nel quadro dei nuovi scenari normativi

La legge delega 53/2003 si pone nel contesto dello sforzo che si è compiuto negli ultimi anni in Italia per adeguare l'intero sistema amministrativo del Paese (e all'interno di esso il sistema educativo di istruzione e di formazione) alle mutate condizioni di vita e di cultura, nonché al modello democratico regionalistico voluto dalla Costituzione repubblicana e ultimamente accentuato con la legge costituzionale 3/2001¹.

1.1.1. Da un modello centralistico e gerarchico a uno "poliarchico"

La legge 53/2003 (art. 1. c. 1) recepisce il passaggio da una impostazione basata sui poteri esclusivi dello Stato a uno che mette in relazione in maniera integrata tre diverse competenze: quelle dello Stato, quelle delle Regioni e degli Enti territoriali, quelle delle istituzioni scolastiche autonome. In base al nuovo dettato del Titolo V della Costituzione (art. 117), come si sa, lo Stato ha competenza esclusiva per quanto riguarda le norme generali sull'istruzione e i livelli essenziali delle prestazioni; lo Stato e le Regioni hanno competenza concorrente sull'istruzione, fatta salva l'autonomia delle scuole; a loro volta le Regioni hanno competenza esclusiva sull'istruzione e sulla formazione professionale. In questa linea la legge delega di riforma intende corrispondere alla volontà del Costituente che Stato e Regioni, da una parte, e Regioni ed Enti territoriali con le istituzioni scolastiche, dall'altra, cooperino insieme e, nel rispetto dei poteri propri di ciascuno, predispongano una politica formativa al servizio dei giovani e delle famiglie, rispondente alle esigenze del territorio, senza perdere in unitarietà e coordinamento.

Il passaggio da un modello centralistico e gerarchico a uno poliarchico, che valorizza le autonomie territoriali e scolastiche, è un orientamento che riscuote un consenso ormai generalizzato nella letteratura e nelle politiche di diversi Paesi. Come è inevitabile, esso non è esente da pericoli: ne ricordiamo due, peraltro richiamati dallo stesso Ministero nel presentare il progetto di riforma. Anzitutto va ricordata la possibile *frammentazione* dell'unità del sistema nazionale in contesti territoriali (e locali) privi di un comune denominatore di riferimento; in secondo luogo la possibile *pola-*

* Guglielmo Malizia – Direttore del CSSC e Ordinario di Sociologia dell'Educazione, Università Pontificia Salesiana, Roma; Sergio Cikatelli – Dirigente scolastico e Ricercatore del CSSC, CEI, Roma.

¹ G. MALIZIA – C. NANNI, *Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003*, in «Orientamenti Pedagogici», 2003, 5, pp. 873-904.

rizzazione in scuole di serie A e di serie B, con conseguenti problemi di esclusione e di emarginazione che certamente non sono accettabili sul piano educativo, sociale e democratico².

Per superare questi pericoli gli altri Paesi hanno predisposto una serie di misure che il legislatore italiano, e in particolare la legge delega, hanno cercato di introdurre nella nostra normativa.

Una prima strategia consiste in un *diverso ruolo dello Stato*, che nel modello poliarchico è investito di tre compiti: governare in modo unitario il sistema educativo di istruzione e di formazione; verificarne la qualità globale in modo che si raggiungano in tutto il Paese i livelli essenziali di prestazione; ovviare alle disparità esistenti tra le scuole prendendo le opportune misure perequative (principio della sussidiarietà verticale, complementare a quello dell'autonomia locale). Alla prima funzione il Ministero provvede in base alla legge delega con i decreti attuativi in corso di emanazione; la seconda è affidata primariamente all'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione (INValSI); mentre svolgono la terza i vari servizi di supporto, di formazione e di aggiornamento che fanno capo al Ministero.

Contribuiscono nella medesima direzione anche i compiti programmatori e di coordinamento che sono affidati agli *enti territoriali*. Da questo punto di vista va ricordata la Conferenza unificata Stato-Regioni; in proposito la legge 53/2003 stabilisce all'art. 2, lettera l), che i piani di studio contengano, oltre a un nucleo fondamentale omogeneo su base nazionale, anche una quota riservata alle Regioni, che quindi dovranno adottare specifiche intese in materia.

Se il modello poliarchico segna certamente un progresso significativo rispetto alla formula tradizionale del governo del nostro sistema di istruzione e di formazione, tuttavia il suo vero successo non dipende tanto dalla capacità di garantire il governo unitario e la gestione efficiente del sistema quanto dalla misura alta del suo contributo alla qualità educativa delle comunità di apprendimento, dei rapporti umani tra docenti e allievi, della personalizzazione dei processi di apprendimento. Inoltre, siccome esso costituisce uno strumento nuovo e delicato, la sua introduzione e il suo sviluppo richiederanno molta sperimentazione e flessibilità, per cui in corso d'opera si dovrà intervenire quando necessario per perfezionarne l'applicazione.

1.1.2. La centralità dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e formative

In seguito alla riforma del Titolo V, per la prima volta e in maniera formale, le istituzioni scolastiche e formative sono *riconosciute autonome dalla nostra Costituzione* e non solamente da una legge ordinaria, come la legge n. 57/1997. Finora l'autonomia in materia di istruzione e di formazione era attribuita alle istituzioni di alta cultura, università e accademie; invece, nel nuovo art. 117 della Costituzione, sono dichiarate autonome anche le istituzioni scolastiche. In proposito una concezione adeguata implica il passaggio dell'attività scolastica e formativa da attività dello Stato-persona ad attività autonoma. Ne segue che le singole istituzioni scolastiche assumono la fisionomia di enti pubblici a sé stanti, parti di un servizio pubblico a rete.

Gli articoli 117 e 118 della Costituzione permettono ulteriori precisazioni nella direzione soprattutto della *sussidiarietà*. Anzitutto, l'attività scolastica e formativa è soggetta alla libera iniziativa dei cittadini entro le norme generali di competenza dello Stato e le leggi ordinarie di iniziativa regionale. In secondo luogo, le scuole statali, che sono autonome, vengono disciplinate dai due gruppi di norme appena citate e risultano sussidiarie alla libera iniziativa dei cittadini, mentre le istituzioni scolastiche non statali godono di piena libertà entro le norme generali sull'istruzione. Infine, le norme generali sull'istruzione hanno come oggetto l'insieme del servizio erogato, non l'organizzazione degli insegnamenti, degli apprendimenti e dei processi in generale, che costituisce invece una competenza dell'istituzione scolastica o formativa.

In altre parole il riconoscimento dell'autonomia della scuola da parte della Costituzione non è primariamente il frutto di una logica di bilanciamento dei poteri pubblici quanto piuttosto l'accoglimento del principio dell'*autogoverno della comunità e della società civile*, cioè della sussidiarietà

² Cfr. MIUR, *Guida alla lettura. Il quadro teorico della sperimentazione e il significato dei documenti che l'accompagnano*, allegato al DM 18-9-2002, n. 100.

orizzontale. Essa è mirata in primo luogo a valorizzare le forze interne della scuola in un'ottica di responsabilizzazione e di autopromozione della comunità scolastica. Non si caratterizza per una impostazione autoreferenziale o aziendalistica, ma ritiene la scuola una istituzione aperta al contesto e integrata in esso, al servizio della società, agente di sviluppo socio-culturale e luogo di mediazione tra le istanze locali e le esigenze nazionali.

Certamente i decreti attuativi saranno decisivi per il successo della legge delega; tuttavia la loro influenza sarà nulla se le scuole non sapranno rielaborarli creativamente nei loro progetti e tradurli nella vita educativa di ogni giorno. In altre parole, la *sfida della riforma* si gioca tutta nell'autonomia che, pertanto, va resa veramente operativa.

1.2. Dai programmi ministeriali ai piani di studio personalizzati

Nel contesto di questi nuovi scenari di governo del sistema, la legge 53/2003 ha inteso imprimere al sistema educativo di istruzione e formazione pubblica alcune particolari connotazioni.

1.2.1. Dal curriculum ai piani di studio personalizzati

Rispetto al regolamento dell'autonomia (DPR 275/1999), che parlava di *curricoli* per l'organizzazione pedagogico-didattica del fare scuola, la legge 53/2003 parla di *piani di studio* (e questi, come si dirà, "personalizzati").

In base alla lettera l) dell'art. 2 c. 1 della legge, i piani di studio si organizzano nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche intorno a un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale. Il DLgs 29/2004, attuativo della riforma nel primo ciclo di istruzione, lo ribadisce: l'obiettivo è la personalizzazione e lo strumento sono i piani di studio personalizzati. Inoltre è prevista una quota riservata alle Regioni, relativa agli aspetti di loro interesse specifico, anche in collegamento con le realtà locali.

In queste disposizioni trova compimento un'altra trasformazione significativa del nostro sistema educativo di istruzione e di formazione. La riforma Berlinguer/De Mauro aveva già realizzato il passaggio dalla logica dei programmi a quella del curriculum, cioè dalla centralità del Ministero alla progettualità della scuola e dei docenti; la legge delega Moratti porta in primo piano il principio della *personale responsabilità educativa degli alunni e delle famiglie* mediante l'introduzione dei piani di studio personalizzati.

Il tratto distintivo dei *programmi* era l'idea dell'*applicazione*. Il Ministero emanava centralisticamente i suoi testi e alla scuola e ai docenti era attribuito il compito di svolgerli diligentemente e in maniera uniforme in tutte le classi, adeguandosi scrupolosamente alle loro indicazioni. L'atteggiamento che veniva richiesto agli insegnanti era quello impiegatizio dell'applicazione e dell'esecuzione. Le indicazioni dei programmi prevalevano sulle esigenze degli alunni.

Con il modello *curricolare*, fatto proprio dalla riforma Berlinguer/De Mauro ma già adottato a suo tempo dai programmi del 1979 per la scuola media, il Ministero forniva *valori e vincoli nazionali* e ad ogni scuola era attribuito il compito di interpretarli e adattarli (o forse meglio "ricrearli") autonomamente in rapporto alle esigenze specifiche del proprio contesto educativo. Pertanto, i docenti erano chiamati a concretizzare gli orientamenti nazionali in modo creativo attraverso la progettazione del Piano dell'Offerta Formativa (POF). In questa prospettiva, poteva (e può) capitare che gli insegnanti e le scuole non coinvolgano molto alunni e genitori, che pertanto restano dei "destinatari", senza diventare veri protagonisti della "co-costruzione" del curriculum.

Questo non dovrebbe essere più possibile con la riforma Moratti. I *piani di studio personalizzati* segnano una svolta di mentalità, il riconoscimento effettivo della centralità dell'allievo, della sua personale responsabilità educativa e di quella dei genitori, nel percorrerli e soprattutto nel costruirli insieme in un dialogo costante.

I piani di studio personalizzati hanno come punto di riferimento gli allegati al DLgs 29/2004, cioè il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo

di istruzione (6-14 anni) e le Indicazioni nazionali per ciascun livello di scuola (dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado). Per il secondo ciclo manca ancora il decreto attuativo ma è da prevedere un'analoga produzione di documenti.

Il *Profilo educativo, culturale e professionale (Pecup)* precisa ciò che ciascun alunno deve sapere (le conoscenze disciplinari e interdisciplinari) e fare (le abilità operative o professionali) per essere l'uomo e il cittadino di 14 anni e di 18-19 anni. I profili sono due, uno per l'alunno che arriva alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni) e uno per lo studente al termine del secondo ciclo di istruzione (14-18/19 anni) e comprendono anche i livelli essenziali di prestazione per gli istituti dell'istruzione e della formazione professionale. Sono delineati a livello di sistema educativo nazionale, d'intesa tra Stato e Regioni, e hanno valore cogente. Rappresentano la bussola per la definizione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento; al tempo stesso costituiscono strumento e garanzia dell'unità e del coordinamento di tutti gli interventi educativi e didattici posti in essere dalle istituzioni formative.

A loro volta, le *Indicazioni nazionali* determinano gli obiettivi generali del processo formativo e precisano i livelli essenziali di prestazione che tutte le istituzioni del sistema educativo nazionale devono garantire allo scopo di realizzare il diritto personale, sociale e civile dei giovani a un'istruzione e a una formazione di qualità. Sono predisposte dagli esperti e dagli organi tecnici del Ministero dell'Istruzione, in cooperazione con quelli di altri Ministeri e, a regime, della Conferenza Stato-Regioni e hanno valore cogente. Esse derivano "per esplosione" dal Profilo e, allo stesso tempo, recepiscono le migliori esperienze realizzate nelle strutture scolastiche e formative.

A questi due documenti di riferimento normativo, il Ministero aveva aggiunto, per la sperimentazione promossa con DM 100/2002, anche alcune *Raccomandazioni*, che costituivano però un documento solo orientativo dei percorsi e delle scelte metodologiche e culturali.

Le singole scuole e le loro comunità educanti sono chiamate a tradurre creativamente e progettualmente il Profilo e le Indicazioni nazionali in competenze degli alunni.

È a questo punto che interviene il *piano di studio personalizzato*. Tale documento è il frutto delle *unità di apprendimento* preparate dai docenti per ogni alunno. Ciascuna unità di apprendimento abbraccia gli obiettivi formativi, le attività, i metodi e le soluzioni organizzative che si richiedono affinché gli obiettivi si trasformino in competenze del singolo studente; comprende pure le modalità per verificare e valutare tali competenze. La raccolta ordinata e riflessa delle unità di apprendimento costituisce il piano di studio personalizzato.

Uno strumento didattico innovativo, prospettato dal Ministero, è il *portfolio delle competenze individuali*, descritto principalmente nelle Indicazioni Nazionali allegate al DLgs 29/2004 e richiamato nella CM 29/2004. Esso dovrebbe essere costituito da una raccolta strutturata, selezionata e commentata/valutata di materiali esemplari prodotti dall'allievo, che permettono di rendersi conto della estensione e della qualità delle sue competenze e, allo stesso tempo, della maggiore o minore efficacia delle azioni formative intraprese. Accompagna l'alunno per l'intero arco dei 12 anni di istruzione e formazione obbligatoria, ma comincia ad essere elaborato fin dalla scuola dell'infanzia e con i necessari adattamenti può seguire il soggetto anche successivamente in fase di ricerca del lavoro, di riconversione professionale e di formazione continua. È articolato in due sezioni, una destinata alla valutazione e una all'orientamento.

Nell'attuazione dei piani di studio personalizzati e del portfolio delle competenze individuali svolgono un ruolo essenziale il docente *coordinatore-tutor* (altra novità introdotta espressamente dalle citate Indicazioni nazionali) e l'articolazione dell'attività di apprendimento in momenti di *gruppo-classe* e di *gruppo-laboratorio*. Il progetto prevede che siano potenziate le attività di laboratorio al fine di consentire l'effettiva formazione personalizzata e di ampliare l'offerta formativa nelle singole scuole o in una rete di più scuole.

L'enfasi sul laboratorio ha fatto parlare di "passaggio" da una scuola centrata sull'ascolto (*auditorium*) a una scuola centrata sull'azione (*laboratorium*), cioè sull'operare riflessivo, sul costruire insieme, sul negoziare e sul cooperare linguistico e relazionale.

In proposito si intende considerare come elemento primario e costitutivo della nuova orga-

nizzazione della scuola le persone e, nel caso specifico, i singoli alunni. Questi, nel numero richiesto per formare una classe, sono affidati alle cure di un tutor che insieme ai colleghi, nel quadro del POF e tenendo conto dei vincoli e delle risorse presenti nelle Indicazioni nazionali, progetta un'organizzazione del percorso formativo degli allievi fondata su due modalità: quella che fa perno sul gruppo-classe, cioè su un numero consistente di allievi chiamati a svolgere insieme attività prevalentemente omogenee e unitarie e quella centrata sui laboratori, nella quale i ragazzi lavorano, invece, in gruppi di livello, di compito ed elettivi che possono coinvolgere non solo gli alunni affidati a un tutor ma anche quelli di altri tutor, sempre in un orizzonte di collegialità. I tutor compilano il portfolio in cooperazione con i docenti dei laboratori e anche con i genitori e con i medesimi alunni.

1.2.2. La scuola dell'infanzia

Per ciò che concerne la scuola dell'infanzia, viene anzitutto confermata la *natura educativa* di essa, in quanto contribuisce allo sviluppo armonico e integrale degli alunni nel rispetto della responsabilità delle famiglie, avendo cura di adeguarsi ai ritmi evolutivi, alle capacità, alle differenze, all'identità di ognuno e alla possibilità di avvalersi delle loro potenzialità: svolgendo con professionalità questo suo ruolo, l'attività educativa fornisce un apporto insostituibile alla attuazione del principio della eguaglianza delle opportunità. La legge 53/2003 insiste inoltre sulla generalizzazione della scuola dell'infanzia, di fatto già frequentata dalla grande maggioranza dei bambini di questa fascia di età ma non ancora presente capillarmente sul territorio. Circa l'anticipo graduale dell'iscrizione alla scuola dell'infanzia delle bambine e dei bambini che compiono i tre anni entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, o in prima applicazione entro il 28 febbraio, non si possono nascondere alcune perplessità³. Il servizio educativo della scuola dell'infanzia fa perno sulla *pedagogia di ambiente*, fatta di esperienze concrete e di apprendimenti riflessivi, cercando di evitare ogni precocismo scolastico. Entro questo quadro essa dovrà assicurare rapporti personali significativi tra gli alunni e tra questi e gli educatori, valorizzare le attività ludiche e dare rilevanza al fare produttivo e al contatto diretto con la natura, l'ambiente sociale e la cultura.

Come *obiettivi generali del processo formativo* vengono indicati il potenziamento dell'identità personale, la conquista dell'autonomia e lo sviluppo delle competenze. Molto più articolata è la definizione degli *obiettivi specifici di apprendimento* che comunque rispondono al principio della sintesi e dell'ologramma, nel senso che non sono mai autoreferenziali, ma costituiscono sempre un complesso e continuo rimando al tutto. Questi vengono raggruppati in quattro categorie: 1) “il sé e l'altro” comprende rafforzare l'identità, rispettare e aiutare gli altri, rendersi conto delle differenze di genere, lavorare in gruppo, conoscere la realtà territoriale, registrare e discutere i propri sentimenti, soffermarsi sul senso della vita umana anche in rapporto all'esistenza di Dio; 2) “corpo, movimento e salute” include maturare competenze di motricità, curare il proprio benessere personale e controllare l'affettività e le emozioni; 3) la “fruizione e produzione di messaggi” si riferisce a esprimersi e comunicare in forme verbali e non verbali, con la mimica e il gesto, con il disegno e con gli oggetti; 4) “esplorare, conoscere e progettare” comprende coltivare le proprie inclinazioni, osservare, toccare, guardare, ascoltare, fiutare e assaggiare, ordinare oggetti e persone, collocarli nel tempo e nello spazio, manipolare, elaborare progetti, adoperare semplici schemi investigativi, commentare connessioni, negoziare con gli altri spiegazioni di problemi e documentare. L'orario scolastico è organizzato da un minimo di 875 a un massimo di 1700 ore annue a scelta delle famiglie (DLgs 59/2004, art. 3), corrispondenti a un orario settimanale oscillante tra un minimo di 25 e un massimo di 38-39 ore (CM 29/2004).

Di questa impostazione sono da *apprezzare* la personalizzazione della proposta educativa, il carattere integrale dello sviluppo della personalità degli alunni, che abbraccia anche le dimensioni morale e religiosa, e la considerazione attribuita alla corresponsabilità educativa della famiglia. Le Indicazioni Nazionali non hanno fugato completamente il *pericolo* che si finisca con l'imporre un

³ Cfr. G. MALIZIA – C. NANNI (a cura di), *Condivisioni e istanze: osservazioni di «Orientamenti Pedagogici» sul processo della riforma Moratti*, in «Orientamenti Pedagogici», 2002, 1, pp. 7-26.

modello che limiti l'autonomia organizzativa ed educativa delle scuole per cui tra l'altro esse dovrebbero richiamare il diritto delle scuole paritarie a qualificare il proprio progetto educativo in senso culturale e religioso. Nell'elenco degli obiettivi specifici di apprendimento – che appaiono eccessivamente numerosi – manca del tutto o quasi il riferimento alla dimensione religiosa. Siccome il percorso educativo della scuola dell'infanzia deve essere considerato nell'ottica della maturazione del Profilo educativo, culturale e professionale al termine del primo ciclo di istruzione, esiste il pericolo di un ritorno al modello della scuola preparatoria; in ogni caso bisognerebbe chiarire meglio il rapporto tra scuola dell'infanzia e Profilo del primo ciclo.

1.2.3. Il Profilo educativo, culturale e professionale del primo ciclo: la scuola primaria e la scuola secondaria di 1° grado

Il Ministero ha adottato uno stesso schema per l'articolazione interna sia del Profilo del primo ciclo che di quello del secondo ciclo attualmente ancora in corso di elaborazione.

Nella premessa al Pecup del primo ciclo, dopo aver sottolineato la continuità del percorso educativo che si compie nella scuola dell'infanzia, nella primaria e nella secondaria di 1° grado, viene affermato il principio che in educazione nulla è mai ottenuto una volta per sempre e nulla è mai perso per tutta la vita: pertanto, chi non ha acquisito le competenze previste nelle scuole precedenti, può sempre recuperarle successivamente. Lo scopo ultimo è quello di combattere le tentazioni della rassegnazione di fronte agli insuccessi o dell'inerzia davanti alle eccellenze, che possono sperimentare la scuola, i docenti, i genitori e gli stessi alunni, che invece sono caldamente invitati a nutrire fiducia nelle proprie capacità. Da questo punto di vista il primo ciclo vuole essere un efficace strumento di inclusione, per cui tra l'altro l'approccio ai portatori di handicap deve essere educativo e non semplicemente riabilitativo e tecnicistico, e perciò fondato sulla valorizzazione degli elementi di positività presenti in ogni persona, che non va mai definita per sottrazione e negazione, ma sempre per addizione e affermazione.

Il Profilo educativo «rappresenta ciò che un ragazzo di 14 anni dovrebbe *sapere e fare* per *essere* l'uomo e il cittadino che è giusto attendersi da lui al termine del primo ciclo di istruzione» (Allegato D al DLgs 59/2004). Le relative competenze vengono precisate in tre dimensioni, riguardanti l'identità, gli strumenti culturali e la convivenza civile (che va considerata sia come sintesi delle educazioni alla cittadinanza, ambientale, stradale, alla salute, alimentare, alla affettività, sia come presupposto dell'insegnamento e dell'apprendimento di qualsiasi strumento culturale, disciplinare e interdisciplinare, sia come meta ed esito educativo dell'apprendimento delle conoscenze e delle abilità che contraddistinguono le diverse discipline); a sua volta la prima dimensione si articola nei tre piani della conoscenza di sé, della relazione con gli altri e dell'orientamento. Il Profilo è unico per l'intero primo ciclo di istruzione, a sottolinearne l'unitarietà, anche se i due percorsi di scuola primaria e secondaria di primo grado ricevono una distinta trattazione quanto alle Indicazioni Nazionali.

Le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria* (Allegato B al DLgs 59/2004) delineano la fisionomia caratteristica di tale scuola, gli obiettivi generali del processo formativo, gli obiettivi specifici di apprendimento e l'iter per arrivare agli obiettivi formativi e ai piani di studio personalizzati, il portfolio delle competenze, i vincoli e le risorse organizzative.

Nel decreto legislativo più volte richiamato viene confermato l'anticipo graduale delle iscrizioni alla scuola primaria delle bambine e dei bambini che compiono i sei anni entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento (DLgs 59/2004, art. 6). Anche su questo punto, come per il corrispettivo anticipo della scuola dell'infanzia, si confermano le perplessità già espresse in relazione all'anticipo della scuola dell'infanzia, sebbene qui l'anticipo produca complicazioni diverse e minori rispetto all'ordine precedente. Nel medesimo decreto (art. 7) viene inoltre precisato che l'orario è organizzato in 891 ore annue obbligatorie e 99 di attività e insegnamenti opzionali (corrispondenti a 27 ore settimanali obbligatorie più 3 facoltative per gli alunni ma obbligatoriamente offerte dalla

scuola). L'insegnamento della lingua inglese e l'alfabetizzazione informatica sono introdotti fin dal primo anno della scuola primaria ed è abolito l'esame di Stato alla fine del 5° anno per favorire la continuità didattica (DLgs 59/2004, art. 4).

La scuola primaria non è solo «la prima scuola obbligatoria del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione», ma soprattutto «promuove nei fanciulli e nelle fanciulle l'acquisizione di tutti i tipi di linguaggio e un primo livello di padronanza delle conoscenze e delle abilità», «abituata a radicare le conoscenze (sapere) sulle esperienze (il fare e l'agire)», insegna «l'alfabeto dell'integrazione affettiva della personalità», opera il decondizionamento socio-culturale ed economico, forma a «praticare [...] i valori del reciproco rispetto, della partecipazione, della collaborazione, dell'impegno competente e responsabile, della cooperazione e della solidarietà» (Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria). Indubbiamente le ultime due ragioni riguardano tutto il percorso scolastico e formativo e non solo la scuola primaria.

Gli *obiettivi generali del processo formativo* della scuola primaria consistono nel valorizzare l'esperienza dell'alunno, cioè il patrimonio conoscitivo, valoriale e comportamentale che egli ha ereditato, aiutandolo a esplicitare le idee e i valori in esso presenti, coinvolgendo la famiglia e nel rispetto della coscienza morale e civile di ciascuno. Anche la corporeità andrà valorizzata come condizione e risultato dell'apprezzamento di tutte le altre dimensioni della persona. Insomma la scuola primaria mira ad arricchire la visione del mondo e della vita dei fanciulli in un continuo confronto interpersonale; al tempo stesso si propone di educarli ad accogliere la diversità delle persone e delle culture come una ricchezza e a praticare l'impegno personale e la solidarietà sociale.

A loro volta gli *obiettivi specifici di apprendimento* sono organizzati anzitutto secondo le articolazioni della scuola primaria: l'anno iniziale, il primo e il secondo biennio. All'interno di queste suddivisioni risultano distribuiti per discipline (religione cattolica, italiano, inglese, storia, geografia, matematica, scienze, tecnologia e informatica, musica, arte e immagine, scienze motorie e sportive) e per educazioni, come elencate sopra, che trovano la loro unità educativa nella convivenza civile. Di ogni disciplina vengono indicate le conoscenze e le abilità. Il docente coordinatore tutor fino al primo biennio svolge lezioni in presenza con l'intero gruppo degli alunni che sono stati affidati alla sua responsabilità, per un numero di ore che possono andare da 594 a 693 (pari a 18-21 ore settimanali).

Per ciò che riguarda la valutazione dell'apprendimento, il DLgs 59/2004 prevede che essa, sia periodica che annuale, sia affidata ai docenti, i quali dovranno accertare il raggiungimento di tutti gli obiettivi formativi ai fini del passaggio al periodo didattico (biennio) successivo, valutando anche il comportamento degli alunni, e ferma restando la possibilità di non ammettere l'alunno all'anno successivo dello stesso biennio in caso di accertate gravi carenze (artt. 8 e 11).

Le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado* caratterizzano quest'ultima come la scuola che «accoglie gli studenti e le studentesse nel periodo di passaggio dalla fanciullezza alla adolescenza, ne prosegue l'orientamento educativo, eleva il livello di educazione e di istruzione personale di ciascun cittadino e generale di tutto il popolo italiano, accresce la capacità di partecipazione e di contributo ai valori della cultura e della civiltà e costituisce, infine, grazie agli sviluppi metodologici e didattici conformi alla sua natura 'secondaria', la premessa indispensabile per l'ulteriore impegno dei ragazzi nel secondo ciclo di istruzione e di formazione» (DLgs 59/2004, Allegato C). L'orario scolastico per la scuola secondaria di 1° grado è organizzato in 891 ore obbligatorie e 198 ore di attività e insegnamenti opzionali per un totale massimo di 1089 ore annue, equivalenti a 27 + 6 ore settimanali; a iniziare dal 1° anno è introdotta la seconda lingua europea e potenziata l'alfabetizzazione informatica.

Gli obiettivi generali del processo formativo specificano ulteriormente la fisionomia della secondaria di 1° grado qualificandola come scuola della educazione integrale della persona, che colloca nel mondo, che orienta, che accompagna il preadolescente nella maturazione della sua identità, che mira a offrire motivazioni e significato all'apprendimento degli alunni, che punta alla prevenzione dei disagi e al recupero degli svantaggiati, mettendo al centro la relazione educativa. A loro volta gli obiettivi specifici di apprendimento sono ordinati per il primo biennio e per l'anno termina-

le e secondo le discipline e le educazioni che sono le stesse della scuola primaria con la sola aggiunta della seconda lingua comunitaria. Le scuole individuano per ogni gruppo di studenti un docente tutor che è chiamato a svolgere una serie di importanti compiti: tenere le relazioni con le famiglie e il territorio, consigliare gli allievi e le famiglie nella scelta delle attività opzionali aggiuntive, coordinare l'équipe pedagogica e redigere il portfolio delle competenze.

1.2.4. La novità del primo ciclo

Il modello di scuola delineato dal DLgs 59/2004 appare indubbiamente coerente con la natura poliarchica del governo del sistema educativo di istruzione e di formazione e in particolare con il passaggio dai programmi ministeriali ai piani di studio personalizzati. Essi *valorizzano* il meglio della tradizione pedagogica della scuola elementare e della scuola media e al tempo stesso l'adeguano ai cambiamenti intervenuti con l'avvento della società della conoscenza. Il Profilo educativo costituisce una buona bussola per la scuola e per i docenti che sono chiamati a trasformare gli obiettivi specifici di apprendimento in obiettivi formativi personalizzati e unità di apprendimento.

Le Indicazioni Nazionali si presentano nell'insieme organiche e ben strutturate, soprattutto a livello pedagogico e didattico. Ma non mancano aspetti *discutibili*. Se ne richiamano alcuni.

L'ampiezza degli elenchi di conoscenze e di abilità disciplina per disciplina sembra restringere di molto gli ambiti di manovra delle scuole e, pertanto, solleva notevoli dubbi sulla possibilità di queste ultime di predisporre con vera autonomia un piano organico dell'offerta formativa. Invero, ci sia permesso di notare che la sovrabbondanza appena ricordata non riguarda la dimensione religiosa. Gli obiettivi specifici di apprendimento per l'insegnamento della religione cattolica sono stati definiti d'intesa con la Conferenza episcopale Italiana il 23 ottobre 2003 per la sola scuola dell'infanzia e per la scuola primaria, mentre mancano ancora quelli per la scuola secondaria di 1° grado.

La previsione degli elenchi di conoscenze e abilità disciplinari anche in prima elementare potrebbe comportare il rischio di una disciplinizzazione precoce in contrasto con la prassi attuale degli "ambiti" di saperi. La descrizione degli obiettivi specifici di apprendimento in termini di conoscenze e di abilità sembra lasciare piuttosto in ombra la dimensione trasversale tra le discipline. L'introduzione dei laboratori richiede spazi, risorse professionali ed economiche aggiuntive all'organico normale, sicché pare quasi un sogno poterli ottenere nelle presenti contingenze finanziarie; inoltre bisognerà vigilare che i laboratori di livello non si traducano nella separazione tra capaci e non capaci e che invece facciano uso delle metodologie più avanzate del *cooperative learning* e del *peer tutoring*. La redazione del portfolio richiede un elevato numero di ore di impegno e professionalità, senza le quali si rischia che tale innovazione significativa si traduca in un inutile adempimento burocratico. La figura del docente tutor appare fortemente "sopradimensionata" rispetto alle molte e non semplici funzioni che le vengono assegnate (coordinamento dell'équipe pedagogica, tutorato personale degli allievi, relazioni con i genitori, redazione dei piani di studio personalizzati insieme con genitori e studenti, redazione del portfolio). Riguardo infine all'educazione alla convivenza civile (in cui alcuni hanno segnalato la poca evidenza del tema dell'etica, dell'identità di genere e forse anche dell'intercultura, oltre che della conoscenza dei fatti religiosi di cui si dirà più ampiamente dopo), non avendo giustamente un proprio orario se non indirettamente nel laboratorio di progettazione c'è da chiedersi chi la insegni e come si faccia a trattare tutti i contenuti obbligatori elencati nelle Indicazioni Nazionali. In ogni caso ci sarà da chiarire la distinzione tra Discipline ed Educazioni, operata dalle Indicazioni.

Per un ulteriore orientamento sull'applicazione della riforma, si possono tenere presenti le *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali* per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, pubblicate sul sito del Miur il 24 luglio 2002 ma proposte con valore soltanto orientativo per accompagnare la prima fase di applicazione sperimentale della riforma. Già nella sperimentazione promossa dal DM 100 del 18-9-2002 esse erano solo citate in nota e nel DLgs 59/2004 sono definitivamente scomparse. Si tratta tuttavia di testi corposi e ricchi di spunti interessanti per argomentare diversi passaggi dell'operazione di riforma soprattutto sul piano didattico.

1.2.5. Il Profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo

Il Profilo del secondo ciclo presuppone quello del primo. Lo dà per acquisito e ne continua, sviluppandoli ulteriormente, gli orientamenti. Ma con una variazione significativa: nella Premessa della bozza di Profilo – sottoposta all'attenzione degli esperti in due seminari svolti a Roma (dicembre 2002) e a Fiuggi (febbraio 2003) – al “sapere” e al “fare”, si è aggiunto l’“agire” (vale a dire «l'insieme delle azioni e delle relazioni interpersonali intessute») come passaggio intermedio all’“essere” (diventando per lo studente «competenze che arricchiscono la sua personalità e lo rendono autonomo costruttore di se stesso in tutti i campi della esperienza umana e professionale» [...]) «indipendentemente dai diversi percorsi formativi frequentati»⁴.

E, ovviamente, trovandoci in un ciclo caratterizzato dalla secondarietà dell'apprendimento, la via perseguita è quella dell'impiego in maniera organizzata e sistematica della riflessione critica sul sapere, sul fare e sull'agire.

In questa fase ancora interlocutoria è solo possibile accennare ad alcune linee di tendenza che potranno trovare conferma o smentita nel testo definitivo che prima o poi dovrà essere licenziato dal Ministero.

a. La “diversità” di prospettiva

La Premessa del Profilo commenta le tre finalità assegnate dal testo di legge delega – art. 2, lett. g.) – al percorso educativo condotto dagli studenti dei licei e degli istituti di istruzione e formazione professionale o, dopo i quindici anni, nell'alternanza scuola-lavoro: a) la crescita educativa culturale e professionale dei giovani; b) lo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio; c) l'esercizio della responsabilità personale e sociale.

Di qui si può ricavare l'impostazione pedagogico-teoretica che si intende tener presente nell'intera azione di riforma. Si afferma, infatti, che in fondo l'istruzione e la formazione che i giovani incontrano nel secondo ciclo, al pari di quella maturata nel primo ciclo, non è tanto finalizzata al prodotto, sia esso dimensionato nella forma delle conoscenze disciplinari e interdisciplinari, oppure delle abilità professionali, oppure ancora dei comportamenti personali e sociali richieste dalle regole della Convivenza civile, quanto, invece, al processo della crescita e della valorizzazione della persona umana resa possibile dall'interiorizzazione personale e dall'elaborazione critica di tali conoscenze, abilità, comportamenti.

È da rilevare questa doppia diversità di prospettiva:

- a) la prima, dal prodotto al processo («non conta tanto la padronanza di determinati contenuti o mansioni quanto l'attivazione dei processi intellettuali, morali, sociali, operativi, estetici, emotivi»). Il baricentro si sposta dai saperi e dalle prestazioni professionali da acquisire ai processi personali che tale acquisizione sollecita e promuove;
- b) la seconda dai contenuti alla persona (il sapere, il fare, l'agire, e la consapevolezza critica su di essi sono visti «come mezzi e occasioni per promuovere al massimo livello possibile la crescita personale di ciascuno» in risposta alle «sfide della società tecnologica e industriale avanzata, della globalizzazione e dei suoi effetti, della società multiculturale e della multimedialità»).

A sua volta, questo spostamento di prospettiva comporta uno spostamento anche nelle prospettive pedagogico-didattiche, dove si invita a passare:

- a) dai saperi al sapere: vale a dire dalla «molteplicità dei saperi che il soggetto incontra e impara nel sistema educativo formale, non formale e informale» al sapere, alla cultura personale, al “coltivarsi”, all’«unità personale di conoscenze dotate di senso e sempre ricche di motivazioni e di fini»;

⁴ La documentazione fornita al seminario di Fiuggi è stata resa pubblica, ma deve essere considerata un testo già superato nel corso dello stesso lavoro seminariale e dunque solo come testimonianza di una fase di elaborazione. Cfr. *Lavorare sulla riforma. Documentazione*, in «Nuova Secondaria», 2003, 8, pp. 21-26.

- b) dalle prestazioni (o mansioni) alle competenze, intese «non soltanto come un insieme organicamente strutturato di conoscenze e abilità riferibili a uno specifico campo professionale» ma piuttosto come un «qualcosa di mai totalmente definito, una “cornice” ogni volta da adattare, completare, reinventare allo scopo di affrontare al meglio e con perizia i nuovi problemi e gli imprevisti che accadono nel contesto professionale di riferimento».

In tal modo, a questo livello di secondo ciclo, «l'educazione nelle sue manifestazioni di istruzione scolastica e di formazione professionale», «si tramuta, nel profondo in autoeducazione»; permette di dare «un'impronta personale sia alle relazioni interpersonali e sociali, sia ai rapporti con le cose e con il mondo»; rende capaci di «prendere posizione», «farsi carico» e «rispondere delle conseguenze intenzionali e inintenzionali delle proprie scelte non solo a livello individuale, ma anche a livello sociale». Il tutto in una prospettiva di *lifelong learning*, vale a dire di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, indipendentemente dalla «scelta fra inserimento immediato nelle attività professionali e il proseguimento degli studi all'università, nella formazione professionale superiore e nell'alta formazione».

b. L'articolazione del Profilo e gli strumenti culturali relativi ai licei

Questa impostazione fortemente personalistica regola anche la struttura interna e l'articolazione che viene proposta. Una prima sezione è dedicata all'identità e all'uso responsabile della libertà; una seconda è riservata al progetto di vita e all'orientamento scolastico e professionale; e una terza, che riprende i temi delle “educazioni” fatte convogliare già per il primo ciclo nell'educazione alla convivenza civile. Una quarta sezione è riservata agli strumenti culturali, variamente riconducibile a discipline tradizionali. L'elenco è lungo e abbastanza dettagliato: le formulazioni all'infinito più che agli obiettivi terminali, che gli alunni debbono realizzare, invitano a pensare in termini di occasioni di apprendimento che la scuola deve saper costruire con la corresponsabilità educativa dello studente in linea con il suo piano di studio personalizzato. Ma al contempo restano per tutti uno stimolo a rinnovare la prassi didattica. In questo contesto si sono posti i seminari e il forum attivati dal Ministero.

Per ora l'attenzione si è concentrata esclusivamente sul sottosistema dei licei. Come si sa, la 53/2003 all'art. 2, lettera g), afferma che «il sistema dei licei comprende i licei artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane»; e subito dopo si aggiunge che «i licei artistico, economico e tecnologico si articolano in indirizzi per corrispondere ai diversi fabbisogni formativi».

Nei seminari i testi sono stati oggetto di sostanziose revisioni. Ma il rischio più grosso è che si perda l'idea di *sistema* che la legge sembra indicare non solo come termine ma come volontà pedagogica. In altre parole, si vuole insinuare che nell'opera della traduzione istituzionale e pedagogico-didattica del Profilo, già a livello di Indicazioni, si perda quell'intenzione di sostanziale unitarietà, pur nella differenziazione, che il secondo ciclo dovrebbe esprimere se vuole essere di pari dignità e di pari opportunità per chiunque, “personalisticamente”, si serva del liceo o dell'istruzione e formazione professionale o dell'alternanza scuola-lavoro per la propria formazione secondaria.

Questo tipo di preoccupazione sorge già dalla modalità di far lavorare gli esperti ministeriali per sotto-commissioni corrispondenti agli otto licei. Ciò non sembra essere (e non sembra essere stato in concreto) di molto aiuto al sostegno della unità organica e sistemica del progetto liceale. L'attenzione si è concentrata (ed è scivolata) quasi esclusivamente sul disciplinare e sul particolare, sulle estensioni disciplinari di questa o quella disciplina negli insegnamenti dei diversi licei, sulle scelte di campo contenutistiche e didattiche più adeguate, piuttosto che sul formativo generale e sulle trasversalità interdisciplinari che favorissero l'integrazione, interconnessione e “con-crescita” degli apprendimenti, preconizzata dalla Premessa del Profilo⁵. L'istanza ologrammatica (vale a dire la costante preoccupazione di tenere dinamicamente intercorrelati particolare e universale, specifico e

⁵ Cfr. S. CICALTELLI, *Il Profilo dello studente: secondo ciclo*, in «La scuola e l'uomo», 2003, 7, pp. II-V.

globale, disciplinare e trasversale, specialistico e generalistico, sia a livello epistemologico che didattico o, detto in altre parole, la continua dinamica interazione tra tutto e parti, tra tassello e mosaico, tra spaccato particolare e disegno globale), cara agli estensori dei documenti ministeriali in quanto considerata particolarmente adatta a un apprendimento adeguato alla crescita personale, è come rimasta nell'ombra.

Ma un altro “attentato” alla unicità organica del sistema dei licei viene dalla tendenza alla proliferazione dei sotto-indirizzi, che da sedi peraltro autorevoli si sono voluti immaginare per l'articolazione dei licei. Si pensi alle indicazioni della Confindustria (2003) o di altre organizzazioni sociali per il liceo economico o per quello tecnologico; o alle indicazioni ventilate per il liceo artistico, di cui pure si prevedono dei possibili indirizzi. Sulla questione incombe la sorte degli attuali istituti tecnici e degli istituti professionali.

Ovviamente non si tratta solo di questioni cultural-pedagogiche. In ballo ci sono la sorte di tanti insegnanti, l'amministrazione di una grossa percentuale di istituzioni scolastiche superiori e di centri di formazione professionale e, ultimamente, inderogabili esigenze di mercato e di sviluppo economico-sociale, oltre che culturale, del Paese. Ma certo la dilatazione indiscriminata dei sub-indirizzi, oltre che mostrare una problematica “coazione a ripetere” mali del passato (si pensi in particolare alla innumerevole polverizzazione degli istituti tecnici), difficilmente legittimerebbe il parlare di “liceo” e di “sistema” dei licei. Non solo si rischierebbero i mali della precoce specializzazione e della rapida obsolescenza qualitativa degli apprendimenti, ma nemmeno si potrebbe togliere di testa l'idea di un'operazione culturale che perpetua la gerarchizzazione culturale e di classe attualmente esistente tra licei, istituti tecnici e professionali.

La cosa si aggraverebbe ulteriormente se un parallelo lavoro non si realizzasse per il sistema della istruzione e formazione professionale e se esso si immaginasse «come un mero accostamento meccanico dell'attuale formazione professionale statale (20% degli iscritti alla secondaria) e dell'attuale formazione professionale regionale (tra il 6 e l'8% dei giovani tra i 15 e i 18 anni) [...], ancorché integrandosi sotto un unico governo»⁶. Se così si permettesse o risultasse, difficilmente l'azione ministeriale attuativa, e la stessa legge delega, potrebbero scrollarsi di dosso l'accusa di mistificazione e di classismo di una scelta ordinamentale.

Dall'insieme si ricava, comunque, l'idea che non sarà di facile concretizzazione – secondo le espressioni del suo maggiore ispiratore – la «scommessa istituzionale, ordinamentale, culturale ed educativa temerariamente lanciata, sull'onda del Titolo V della Costituzione, dalla Riforma Moratti, ovvero il proposito di costituire anche nel nostro paese, e almeno per 12 anni relativi al diritto-dovere di istruzione e di formazione per tutti, un “sistema dell'istruzione liceale” (licei) e un “sistema dell'istruzione e formazione professionale” (istituti), tra loro ben distinti per natura e per scopo, ma ambedue ugualmente educativi, di pari dignità culturale, oltre che di immagine sociale, e, quindi, con strutture di interconnessione reciproche che i giovani possano facilmente percorrere»⁷.

1.2.6. Un percorso da aprire: l'istruzione e la formazione professionale

La legge delega intende assicurare a ognuno il *diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno 12 anni* o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età. In altre parole, la legge si muove nella linea della tendenza che è emersa recentemente in Europa al *superamento del concetto stesso di obbligo scolastico*. Dal punto di vista storico questa strategia ha esercitato una funzione essenziale nel passaggio da una scuola per pochi a una per tutti, ma al presente sembra costituire piuttosto un impedimento alla piena realizzazione dei diritti di cittadinanza. In una società complessa come l'attuale la focalizzazione scolasticistica – peraltro espressione dell'esigenza di pari formazione – perde di coerenza perché ciò che conta è il risultato e la sua qualità; molto meno contano i percorsi con cui si ottengono, che possono essere i più vari. Inoltre,

⁶ G. BERTAGNA, *Gli indirizzi del Liceo, le abitudini del passato, le possibili novità della Riforma Moratti*, in «Nuova Secondaria», 2003, 10, p. 30.

⁷ *Ibidem*, p. 24.

l'istruzione e la formazione, prima che doveri, sono diritti della persona e vanno assicurate a tutti in modo pieno. Pertanto, le varie istituzioni che le garantiscono devono operare in rete, in una prospettiva di solidarietà cooperativa piuttosto che come alternative tra loro escludentisi.

Tutto ciò avviene nel quadro della promozione dell'*apprendimento in tutto l'arco della vita*, nel senso che, come sottolineato dal rapporto Delors, al centro non c'è più il processo di insegnamento e il docente, ma l'alunno e l'esigenza di renderlo capace di autoformazione. E l'intervento riguarda tanto le dimensioni diacronica (l'intera esistenza) e sincronica (il formale, il non formale e l'informale), quanto la promozione di tutta la persona, perché dovrà favorire non solo la formazione culturale, professionale ed emozionale, ma – come recita il testo della legge 53/2003, art. 2 lettera b) – anche quella spirituale e morale, nonché lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale e alla civiltà europea (e noi aggiungiamo: mondiale e umana).

Anche l'iniziativa di introdurre un *percorso graduale e continuo di formazione professionale parallelo a quello scolastico e universitario dai 14 ai 21 anni*, che porti all'acquisizione di qualifiche e titoli è in piena linea con le tendenze più diffuse e avanzate del nostro continente. Infatti, la *formazione professionale* non viene più concepita nella gran parte dei paesi europei come un addestramento finalizzato esclusivamente all'insegnamento di destrezze manuali, ma piuttosto come un percorso capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale.

In tal senso, la legge Moratti, secondo alcuni, interromperebbe una deriva delle politiche di riforma della secondaria superiore che ha dominato la scena dal 1971 al 2001 e che si basava su quattro pilastri: una concezione del lavoro non bisognosa di istruzione/formazione, l'educatività come caratteristica esclusiva della scuola, la natura “ospedaliera” della formazione professionale, la dissociazione tra cultura e professionalità. Essa supererebbe, invece, la tradizionale gerarchizzazione e separazione tra sistema dei licei e sistema dell'istruzione e della formazione professionale; eviterebbe ogni confusione tra i due, affermandone la pari dignità culturale; riscoprirebbe la cultura del lavoro e delle professioni.

In tale prospettiva, gli istituti dell'istruzione e formazione professionale promuoverebbero “sapere” e “cultura” attraverso le conoscenze e le abilità necessarie per impadronirsi di determinate competenze tecnico-professionali più o meno consolidate. I licei intenderebbero raggiungere la medesima finalità attraverso le conoscenze e le abilità necessarie per poter esercitare le competenze teoriche funzionali, da un lato, a un'ulteriore specializzazione conoscitiva da realizzare nell'ambito dell'università e, dall'altro, all'acquisizione di successive competenze tecnico-professionali complesse da promuovere nei corsi di laurea, nella formazione professionale superiore, nell'alta formazione e anche direttamente nel lavoro.

L'esigenza principale ci sembra essere quella di elaborare una *proposta unitaria, organica, pedagogicamente fondata e sistematica* di quella parte del Profilo che riguarderà il sistema di istruzione e formazione professionale. Anzitutto vanno chiaramente riaffermati alcuni principi non per tutti evidenti: vale a dire che il sistema è finalizzato alla formazione integrale della persona in collegamento con i territori di riferimento e le realtà economiche e del lavoro, dotandolo di strategie specifiche mirate a una pedagogia del successo. Il nuovo canale dovrebbe possedere rispetto ai licei una peculiare metodologia formativa basata su compiti reali, una vera *didattica attiva*, fondata sull'apprendimento dall'esperienza anche tramite tirocinio/stage formativo in stretta collaborazione con le imprese del settore di riferimento. Inoltre, gli dovrà essere assicurata *rilevanza orientativa*, in modo da sviluppare nella persona la consapevolezza circa le sue prerogative, il progetto personale, il percorso intrapreso, comprese quindi le capacità personali quali la consapevolezza di sé, la comunicazione e la relazione con gli altri, la disposizione all'autonomia, alla responsabilità e alla soluzione dei problemi, il rispetto delle regole organizzative, la disposizione ad apprendere dall'esperienza. Carattere fondamentale della metodologia da adottare è una *forte integrazione tra le dimensioni del sapere, saper fare, saper agire e saper essere*, al fine di favorire una chiara circolarità tra

pratica e teoria, tra attività operativa e attività di riflessione sui significati dell'agire, mentre ogni sapere teorico dovrà trovare continuo collegamento e applicazione in azioni concrete.

A monte andranno garantite una serie di *condizioni di sistema* che possano assicurare una offerta formativa realmente diffusa su tutto il territorio nazionale e che possa raccogliere una percentuale vicina alla metà di una leva d'età. Per il principio di sussidiarietà l'appartenenza al nuovo canale non significa l'adesione a un unico modello gestionale predeterminato, ma è consentita una varietà di soluzioni operative. Il modello di offerta delinea un percorso formativo progressivo, che è aperto a sbocchi sia in verticale sia in orizzontale, senza mai precludere la possibilità di proseguimento diretto nei percorsi formativi successivi al termine di ciascun ciclo, e che consente alla persona di avanzare nel proprio cammino procedendo per livelli successivi di intervento/comprendimento della realtà, seguendo tre tappe tipiche, corrispondenti ad altrettanti titoli: di qualifica (certificato di qualifica professionale); tecnico (diploma di formazione professionale); quadro/tecnico superiore (diploma di formazione professionale superiore). Al nuovo canale vanno garantite stabilità di organici, autonomia, distribuzione diffusa sul territorio e certezza di finanziamenti con esclusione dei bandi, trattandosi di attività formative destinate a minori per cui vale l'obbligo formativo. Ciò coinvolge competenze differenziate a livello nazionale, regionale e locale.

Il quadro appena delineato ci permette di avanzare una prima valutazione dell'*Accordo Stato-Regioni su istruzione e formazione* (2003). È senz'altro positivo che l'attivazione dei corsi di istruzione e di formazione professionale, rivolti alle ragazze e ai ragazzi che, concluso il primo ciclo di studi, manifestino la volontà di accedervi, non sia stata rimandata a un momento successivo all'emanazione dello specifico decreto legislativo. Il raggiungimento dell'accordo e l'emanazione del testo hanno evitato la perdita di un altro anno scolastico-formativo. In questa stessa linea è da considerare un passo avanti l'affermazione che i percorsi appena citati debbano avere una durata almeno triennale. Inoltre, ai fini dei passaggi fra sistemi vengono riconosciuti i crediti formativi, acquisiti non solo negli itinerari appena ricordati, ma anche nell'apprendistato; in aggiunta si conviene sull'esigenza di attivare un percorso articolato di partenariato istituzionale a livello nazionale, in raccordo con il livello regionale, per la definizione degli standard formativi minimi. Il problema sarà, anche qui, in primo luogo, il rispetto dei tempi tecnici.

Ma a un livello pedagogico più profondo non sembra superata nell'impostazione dell'accordo la natura di “crocerossa” che viene attribuita ancora preminentemente al canale di istruzione e di formazione professionale (cioè di puro salvataggio di *drop-out*). Sembra inoltre che continui a essere messa in primo piano una idea di “integrazione” che riduce la formazione professionale a laboratorio tecnico della scuola. L'accordo pare anche legittimare unicamente l'impostazione disciplinare a scapito di quella di area. Inoltre, vanno sottolineate due assenze: delle azioni di personalizzazione e della continuità formativa verso la formazione superiore.

2. DIRIGERE E COORDINARE

La riforma in atto non implica semplicemente il cambio di un modello organizzativo, ma comporta un mutamento del senso complessivo del fare educazione. La cultura pedagogica dell'autonomia richiede di concepire l'alunno e la sua famiglia come coprotagonisti dei processi educativi, di vedere nell'insegnamento un servizio alla persona piuttosto che una confusa libertà di insegnamento autoreferenziale e di ripensare il ruolo dei docenti e dei dirigenti, non più come funzionari che eseguono delle disposizioni, ma come soggetti responsabili di decisioni mirate al successo formativo dei propri alunni entro ambiti di scelta molto più ampi che non nel passato. In altre parole si tratta di realizzare una didattica interattiva e relazionale, centrata sull'alunno in modo che la scuola possa predisporre obiettivi, strategie e interventi specifici per ogni studente.

2.1. L'autonomia delle scuole

È ancora molto forte l'incidenza dei condizionamenti socio-culturali ed economici sugli iter formativi dei giovani: dopo la scuola media continua gli studi solo la metà degli alunni il cui padre non possiede alcun titolo di studio rispetto alla totalità di coloro che possono contare su un padre munito di laurea. L'esperienza centralista con il suo modello uniforme e rigido di offerta di istruzione non ha potuto fornire un contributo molto significativo al superamento delle disparità, dato che «una scuola eguale per bambini diseguali è una scuola diseguale». Al contrario, l'autonomia può dare un apporto particolarmente efficace alla attuazione della *eguaglianza delle opportunità* perché quest'ultima non vuol dire eguaglianza di trattamento, ma eguale possibilità di essere trattati in maniera diversa per poter realizzare le proprie capacità. Inoltre, non bisogna dimenticare che l'autonomia favorisce l'attivazione di una relazione più proficua con il territorio, in quanto facilita la realizzazione di un sistema formativo integrato in cui società civile, corpi intermedi, associazionismo e sistema produttivo diventano protagonisti di una sinergia educativa quanto mai feconda.

In un mondo in cui la qualità della vita ha assunto un'importanza centrale e la scienza e la tecnologia viaggiano verso la qualità sofisticata, non è pensabile che le istituzioni formative possano continuare a limitare la loro attenzione alle sole problematiche di ordine quantitativo, pena la progressiva emarginazione dalle dinamiche sociali. Il miglioramento della qualità dell'istruzione è certamente uno degli obiettivi fondamentali dell'autonomia proprio perché essa è in grado di stimolare la creatività dal basso. Da questo punto di vista va sottolineato che l'autonomia della scuola sarà misurata nella sua qualità intrinseca in relazione all'autonomia intellettuale e umana a cui riuscirà a formare i propri alunni.

Un'altra potenzialità del seme gettato nel terreno del nostro sistema di istruzione va ricercata nel contributo che l'autonomia può dare alla costruzione della *comunità*. Infatti, essa permette la costituzione e il funzionamento di una sede intermedia di aggregazione sociale in cui le libertà dei singoli si incontrano per gestire insieme corresponsabilmente la risposta ai bisogni educativi. Più specificamente, in riferimento agli alunni tutto questo significa una scuola come luogo ricco di intense relazioni orizzontali, in cui i giovani possano incontrarsi tra loro, costruire la loro comunità e vivere esperienze gratificanti e dove imparino a stare insieme con i pari come un fatto cognitivo-emotivo-relazionale di grande rilievo per la crescita della identità attraverso la riappropriazione e l'uso delle opportunità di autodeterminarsi.

Il POF dovrebbe consentire un esercizio dell'autonomia molto consistente, facendo diminuire il pericolo che esso si riduca a una riscrittura formale della programmazione educativa in chiave burocratica, mentre dovrebbe comprendere tutte le decisioni sostanziali che ogni scuola è ormai abilitata a fare.

L'*autonomia didattica* può significare anzitutto il superamento del calendario settimanale e la possibilità di articolare le aree disciplinari e le attività in tempi più distesi che non la settimana. L'orario diventa un valore flessibile la cui gestione è affidata alla scuola. La personalizzazione del curriculum si fa realtà perché è possibile realizzare, proprio in forza delle opportunità ricordate sopra, percorsi didattici individualizzati. Viene meno l'impostazione totalizzante della classe come modello unico e rigido di articolazione delle attività di insegnamento; essa diventa una unità pedagogica funzionale alle attività didattiche e la sua organizzazione viene affidata alla scuola che le può affiancare altre forme di organizzazione di gruppo. In questo senso l'autonomia didattica permette di strutturare l'offerta formativa sulla base degli interessi e delle esigenze degli alunni senza obbligare più a fare le stesse cose tutti al medesimo tempo. C'è da aspettarsi pertanto che dalla riforma in corso provenga un forte stimolo per tutti gli insegnanti a superare un utilizzo passivo e tradizionale delle metodologie.

L'*autonomia organizzativa* prevede, fra l'altro, la possibilità di predisporre un calendario annuale delle lezioni, cioè di determinare la scansione dei giorni di apertura della scuola, delle vacanze infra-annuali e di eventuali brevi forme sabbatiche, di articolare il monte ore annuo in maniera autonoma e di superare i limiti settimanali per arrivare a una visione complessiva su base annua e

perfino di ciclo. In questo ambito va anche collocata la opportunità di dare vita a reti sul territorio che dovrebbero permettere di operare in sinergia tra scuole (statali e non statali) per realizzare insieme numerose e importanti finalità.

Sul piano *curricolare* la svolta è altrettanto epocale: cessa (ma di fatto era già cessata da un pezzo) l'era dei programmi definiti fino al dettaglio o eguali per tutti, mentre saranno determinati solo gli obiettivi generali di istruzione e di educazione, gli obiettivi di apprendimento relativi alle competenze degli alunni e gli standard di qualità dei servizi, la cui introduzione è un'altra novità della riforma. La competenza del Parlamento viene limitata alle grandi leggi di indirizzo sulle finalità e sugli assetti del sistema formativo, mentre tutto il resto viene delegificato. È anche delineato un nuovo ruolo della scuola che elabora un propria offerta sulla base della quota nazionale del curriculum obbligatorio, della quota di competenza regionale e della quota scelta dalla scuola stessa.

2.2. *Il nuovo dirigente della scuola autonoma*

L'introduzione dell'autonomia ha comportato necessariamente l'esigenza di ridisegnare il *profilo professionale dei dirigenti* delle singole scuole. Per le istituzioni scolastiche statali vi ha provveduto il decreto legislativo n. 59/1998 che ha istituito la qualifica dirigenziale per i capi degli istituti a cui viene conferita la personalità giuridica e l'autonomia. Tale normativa contempla l'attribuzione delle seguenti funzioni:

- 1) assicurare la gestione unitaria della scuola;
- 2) esercitarne la rappresentanza legale e "politica" in relazione ai destinatari e al contesto territoriale;
- 3) rispondere della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati di fronte al consiglio di circolo o di istituto, a cui si deve presentare una relazione motivata, e a un nucleo di valutazione esterna;
- 4) esercitare autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici;
- 5) organizzare l'attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia formativa;
- 6) assumere la titolarità delle relazioni sindacali;
- 7) promuovere gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi;
- 8) cooperare con le risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio;
- 9) garantire l'esercizio della libertà di insegnamento, intesa come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica;
- 10) assicurare l'esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie;
- 11) garantire l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni;
- 12) adottare i provvedimenti di gestione delle risorse e del personale.

Alla luce della legislazione sulla parità e dello spirito dell'autonomia, che costituiscono ormai un sistema nazionale integrato di scuole statali e non statali, anche le figure corrispondenti ai dirigenti scolastici delle scuole statali devono condividere, fin dove possibile, la medesima competenza ed il medesimo spirito.

Delle nuove competenze richieste ai dirigenti scolastici dalla scuola dell'autonomia si propone qui un possibile elenco, scelto per il suo carattere di ufficialità in quanto contenuto nella presentazione che lo stesso Ministero aveva preparato a suo tempo per introdurre e coordinare il progetto di formazione dei capi di istituto al conferimento della qualifica dirigenziale⁸:

- *interpretare* l'evoluzione dell'ambiente socio-economico-culturale e *individuare* i bisogni educativi;
- *guidare* la scuola nell'elaborazione di un Piano dell'offerta formativa idoneo a rispondere adeguatamente ai bisogni individuati;
- *utilizzare* le risorse secondo criteri di efficacia e di efficienza;

⁸ MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Dirigenti scolastici in formazione*, Roma 1999.

- *coordinare* i vari aspetti e i diversi soggetti dell'organizzazione scolastica;
- *motivare* e sviluppare le risorse umane;
- *gestire le relazioni* con l'amministrazione scolastica e con l'ambiente esterno;
- *negoziare* con i portatori di interessi e punti di vista diversi;
- *garantire* la legalità, la correttezza amministrativa e la qualità dei risultati;
- *attivare* sistemi di valutazione e di autovalutazione».

Il quadro delle nuove funzioni e competenze del dirigente scolastico costituisce certamente un salto di qualità rispetto a un passato anche recente, caratterizzato invece dalla mancanza di un profilo professionale chiaro del capo di istituto. La natura fortemente accentrata del nostro sistema di istruzione riduceva la responsabilità delle singole istituzioni agli aspetti meramente esecutivi, per cui un livello di decisione decentrata non poteva trovare spazio. A sua volta, l'introduzione della gestione sociale della scuola con i decreti delegati del 1974, pur con tutti i suoi innegabili aspetti positivi, non ha consentito di arrivare a delineare un profilo adeguato del capo di istituto. «Al contrario, [...] ha socializzato proprio ciò che avrebbe avuto bisogno di precise responsabilità individuali – la gestione tecnica dei ristretti ambiti di autonomia amministrativa – ed ha consegnato per di più al Collegio Docenti la decisionalità sulla parte più innovativa dell'orario di lavoro, quella relativa agli ambiti di collegialità»⁹. Dal punto di vista organizzativo l'impatto dell'ipercentralismo della nostra burocrazia, della sostanziale intangibilità dell'operato professionale dei docenti e della gestione sociale è stato oltremodo negativo: «se non c'è un progetto (di istituto, di classe) ovviamente impostato in modo non nominalistico e di sola facciata ma metodologicamente plausibile e il singolo istituto scolastico si comporta come un sistema disintegrato non c'è nulla di sostanziale da coordinare e il compito del capo d'istituto si riduce in definitiva a gestire il tran-tran quotidiano»¹⁰.

Già alla fine degli anni '80 questa situazione è entrata in rotta di collisione con le nuove tendenze in campo organizzativo¹¹. Due in particolare vanno ricordate, la rapidità del cambio tecnologico e la domanda più esigente del mercato, che richiedono la fabbricazione di prodotti o l'erogazione di servizi con un ciclo di vita più breve che nel passato e al tempo stesso dotati di una qualità superiore. Di conseguenza le strutture fondate su un'impostazione a tempi lunghi vengono sostituite da un disegno organizzativo flessibile, focalizzato su progetti determinati nel piano temporale, mentre l'attività progettuale basata su *équipes* assume una rilevanza prioritaria rispetto all'esecuzione di compiti prestabiliti. I gruppi di lavoro che ne nascono, coinvolgendo personale proveniente da diverse unità funzionali, danno vita a una nuova struttura che si affianca a quella istituzionale che regola l'ambito ordinario dell'attività dell'organizzazione.

Tali tendenze hanno portato alla crescita e alla diffusione anche nella scuola di un'adeguata cultura organizzativa che significa fondamentalmente sviluppo della capacità di avviare prassi progettuali di sistema. In altre parole, anzitutto essa comporta il passaggio dall'attuale approccio organizzativo individualistico e disintegrato ad uno integrato che si traduca in proposte unitarie qualificanti di istituto e di classe. In secondo luogo la dimensione progettuale non può essere solo una caratteristica dell'azione del singolo docente, ma deve connotare l'attività di tutto il sistema: essa trova il luogo più appropriato di realizzazione negli organi collegiali e la guida più qualificata nel dirigente scolastico e nello staff di direzione. Inoltre, la programmazione dovrà includere come componente imprescindibile la verifica; altrimenti i risultati dell'azione organizzativa continueranno a presentarsi come casuali. Soprattutto, l'approccio progettuale permette di adeguare in termini reali l'offerta formativa alla domanda sociale in continuo cambiamento.

In sintesi, prima dell'autonomia il ruolo del capo di istituto poteva essere descritto come di animazione culturale: le decisioni di natura generale erano tutte riservate all'amministrazione centrale, la gestione amministrativo-finanziaria era attribuita al consiglio di circolo o di istituto e la

⁹ A. TROPEA, *Un profilo professionale nuovo*, in L. RIBOLZI (a cura di), *Il dirigente scolastico*, Giunti, Firenze 1999, p. 34.

¹⁰ P. ROMEI, *La scuola come organizzazione*, F. Angeli, Milano 1989, p. 24.

¹¹ Cfr. C. SCURATI – A. CERIANI, *La dirigenza scolastica*, La Scuola, Brescia 1994; W. FISHER – M. SCHRATZ, *Dirigere la scuola*, La Scuola, Brescia 1995.

conduzione didattica costituiva un ambito di competenza proprio del collegio dei docenti. In altre parole al direttore didattico e al preside era riconosciuto solo un compito esecutivo di scelte prese da altri, o in alto oppure dal basso. Le funzioni e le competenze prima elencate delineano al contrario per il capo d'istituto di oggi un vero e proprio ruolo dirigenziale, facendo peraltro risultare inadeguata la stessa designazione di “capo” d'istituto.

Il profilo così delineato non è però ancora soddisfacente, perché tra l'altro non è stato riconosciuto al dirigente il potere di scelta degli insegnanti, né è stato raggiunto un equilibrio adeguato tra le sue attribuzioni e quelle dei due principali organi collegiali di riferimento, il consiglio di istituto o di circolo e il collegio dei docenti. Comunque, si è riusciti ad evitare due pericoli: quello di ridurlo a un *primus inter pares* e quello di confinarlo in compiti esclusivamente amministrativi. In attesa della problematica riforma degli organi collegiali di istituto, e in relazione al disegno che di tali organi la Scuola Cattolica saprà offrire, «il dirigente assume una funzione che sta all'incrocio tra *l'esperto di politiche formative*, lo *specialista dell'organizzazione* e il *garante del contratto formativo* tra utenza e istituzione»¹².

Con particolare riferimento agli scenari che la graduale attuazione della legge 53/2003 va configurando, ci sembra in conclusione di poter aggiungere ai compiti già individuati almeno la seguente lista – assolutamente non esaustiva – di impegni e responsabilità:

- vigilare sull'applicazione della legge e dei decreti attuativi;
- assicurare la coerenza degli interventi di progettazione individuale e collegiale;
- garantire la personalizzazione dell'offerta formativa;
- promuovere la cooperazione dei genitori all'interno della vita scolastica;
- facilitare la formazione di una effettiva comunità scolastica;
- curare i rapporti fra le scuole in rete;
- assegnare i docenti alle classi, con particolare attenzione alla scelta del tutor;
- rendere effettiva la continuità fra i cicli scolastici e all'interno di ciascun ciclo.

¹² A. TROPEA, *o.c.*, p. 42.