

Domande e risposte sulla riforma dei cicli

Un forum della Cgil scuola

Da quando il Ministro Berlinguer presentò il primo documento illustrativo della riforma dei cicli sono passati circa tre anni. Per una riforma che di fatto modifica radicalmente l'assetto del nostro sistema educativo si può dire che i tempi sono stati relativamente brevi. In Parlamento si è dunque discusso a lungo e intensamente per trovare le mediazioni necessarie tra le diverse proposte. Il dibattito non è sempre stato di livello elevatissimo, ma alla fine la soluzione è stata trovata.

Quello che invece è mancato è stata la partecipazione appassionata del mondo della scuola e del paese al dibattito su una riforma che riguarda direttamente l'uno e l'altro.

Il paese reale si è messo quasi in una posizione di attesa.

Non che non vi fossero preoccupazioni e dubbi, cosa normale di fronte a cambiamenti, ma non si è andati al di là del mugugno. Per questo le iniziative sindacali, ma soprattutto della Cgil scuola, sono state tra i pochi momenti in cui si è dato voce a opinioni, critiche, proposte. Ultimo in ordine di tempo un seminario che si è svolto a Roma nel novembre 1999. L'occasione era stata fornita dall'approvazione della legge alla Camera e la Cgil Scuola voleva confrontare le proprie posizioni, sia quelle critiche sia quelle a favore, sul testo non solo al proprio interno con i propri dirigenti, ma anche con una serie di intellettuali e operatori della scuola. Sollecitati da domande e ragionamenti di Enrico Panini e Gabriella Giorgetti hanno partecipato alla discussione : Mario Maviglia, ispettore MPI, Dario Missaglia, FFR Cgil, Simonetta Fasoli, MCE, Alba Sasso, CIDI, Franco De Anna, IRRSAE Lombardia, Sergio Soave, relatore della legge alla Camera, Alessandro Coppola, UDS, Emanuele Barbieri, CNPI, Antonio Valentino, Cgil Scuola, Edoardo Lugarini, La Nuova Italia, Alberto Badini, Cgil Scuola, Paola Poggi, Cgil Scuola.

Enrico Panini

La Camera dei Deputati ha approvato il disegno di legge sul riordino dei cicli. La discussione, a questo punto, si trasferisce al Senato e noi ci auguriamo che in quella sede i tempi di discussione e di approvazione definitiva siano brevi e rapidi perché il Paese e la scuola hanno bisogno di vedere completati i processi riformatori.

Senza la riforma dell'intero assetto dell'istruzione le riforme fino ad ora attuate, penso, ad esempio, all'autonomia scolastica, e all'elevamento dell'obbligo, all'integrazione fra istruzione, formazione e lavoro cambierebbero di significato.

Non tutti gli aspetti del testo unificato ci convincevano e, conseguentemente, abbiamo presentato diverse proposte alla Commissione Istruzione della Camera alcune delle quali ritroviamo nel testo approvato. Le norme applicative consentono di recuperare punti sui quali la discussione parlamentare ha raggiunto mediazioni non modificabili ma che non colgono interamente o in modo soddisfacente le questioni da noi poste. Anche per queste ragioni, oltre che per la necessità politica di concludere l'assetto del sistema di istruzione riformato, non presenteremo ulteriori proposte al Senato considerato che un'eventuale ritorno alla Camera del Disegno di Legge potrebbe comportarne l'abbandono vista la delicatezza della fase politica che stiamo attraversando.

Mentre il Senato discute abbiamo sentito forte l'esigenza di riflettere insieme, in forma seminariale, sui principali nodi tematici posti dall'articolato e di approfondire i contenuti del disegno di legge.

A tal fine abbiamo invitato politici, intellettuali ed esponenti delle associazioni professionali chiedendo loro di offrirci un contributo di riflessione sulla riforma dei cicli.

In questo modo avremo a disposizione un repertorio di riflessioni, di analisi, di proposte e di spunti rispetto ai quali, poi, è nostra intenzione procedere ulteriormente nel lavoro di approfondimento. Come Cgil Scuola abbiamo avvertito l'esigenza di verificare la nostra elaborazione con punti di vista che, all'interno di un orientamento che condivide complessivamente il disegno riformatore sotteso al testo sui cicli, partono da osservatori diversi dal nostro.

La Segreteria della CGIL Scuola ritiene che, anche prima dell'approvazione del disegno di legge da parte del Senato, ci sia bisogno di cominciare a puntualizzare i diversi punti aperti e rinviati a provvedimenti successivi. Questo perché ci attenderà un lavoro particolarmente impegnativo e perché il ruolo al quale sono chiamate le organizzazioni sindacali (in particolare la nostra, che non fa dei soli aspetti contrattuali gli unici elementi di identità e di ruolo costitutivi del proprio essere) richiede un impegno di particolare rilievo anche sul versante culturale e professionale, oltre che su quello più tradizionale che riguarda la contrattazione.

Non affronteremo direttamente, in questa giornata di lavoro, i problemi più strettamente riferibili al personale, anche se le questioni che discuteremo non sono affatto estranee a questo aspetto.

Basti dire, per ora, che noi cogliamo nel riordino dei cicli un'occasione importante per valorizzare al meglio le esperienze che la scuola materna, la scuola elementare e la scuola secondaria hanno messo in campo in questi anni.

Queste esperienze, la parte migliore di esse, dovranno vivere nel nuovo assetto a pieno titolo. La fase lunga che servirà per riempire di contenuti l'edificio dei cicli dovrà servire anche a questo e dovrà essere garantito un coinvolgimento

effettivo delle risorse professionali della scuola nella definizione delle scelte che si renderanno necessarie subito dopo l'approvazione definitiva.

Analogamente, riteniamo che sarebbe miope considerare, sempre sul versante del personale, la riduzione di un anno del ciclo complessivo di studi come una questione da affrontare in termini di organici e di conseguente sovrannumero. Noi saremmo nettamente contrari a questa logica e a qualsiasi ipotesi di utilizzo dequalificato del personale. Riteniamo, invece, che si debba aprire la strada per un utilizzo delle dotazioni organiche sul versante dell'aumento qualificato di istruzione e formazione, verso la definizione di figure e funzioni di sistema, verso organici funzionali anche nella secondaria, per l'istituzione di periodi sabatici veri che consentano, in un'attività lavorativa lunga, momenti di riflessione, studio, rimotivazione. In questo senso diciamo: neanche un posto di lavoro in meno deve derivare da questa riforma.

Le idee ci sono e anche gli spazi. Se, approvata la Legge, il primo segnale fosse diretto in modo inequivoco proprio al personale e sancisse, in aggiunta a quanto già contenuto nell'art. 6 del DDL, l'impegno per un suo uso qualificato sarebbe un fatto rilevante. Noi lo chiediamo fin da adesso perché la chiarezza su questo punto consentirà ad ognuno di misurarsi con i provvedimenti applicativi senza angosce e incertezze.

Ora cominciamo.

L'ispettore Mario Maviglia lavora da anni con grande competenza e passione nella scuola dell'infanzia (cioè l'ex scuola materna!).

Per quanto riguarda l'art. 2, la CGIL Scuola ha rivendicato con forza la necessità che l'obbligo iniziasse dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia, ultimo anno inserito all'interno di un ciclo di tre anni e non inteso come una "primina" rispetto alla scuola elementare (la nuova scuola di base). Così non è stato per tante ragioni. Chiediamo all'ispettore Maviglia di aiutarci a riflettere su due aspetti.

Il primo. Nell'art. 2 si parla di generalizzazione della scuola dell'infanzia.

Come si può declinare questo termine sul versante della qualità? Come attuare una generalizzazione di qualità che non sia, da un lato, la fotografia dell'esistente portato a sistema e che, dall'altro, tenga conto del fatto che in alcune situazioni abbiamo già di fatto una generalizzazione della frequenza, visto che i diversi soggetti che intervengono sull'infanzia raccolgono anche punte oltre il 90% delle bambine e dei bambini delle corrispondenti fasce di età. Sentiamo il bisogno di indicatori di qualità che supportino questo principio della generalizzazione.

Il secondo aspetto. Esiste, evidentemente, un nodo che attiene alla continuità fra la scuola dell'infanzia e la scuola di base. Il nuovo modello fa della continuità una risorsa strategica dai tre ai diciotto anni. C'è una frattura però fra l'ultimo anno della scuola dell'infanzia e l'avvio della scuola di base. Quali - a suo avviso - sono gli elementi di continuità da mettere in campo e quali le strategie da mettere in campo nel passaggio fra scuola dell'infanzia e scuola di base.

Mario Maviglia

Per quanto concerne il problema della *generalizzazione* della scuola d'infanzia a cui fa riferimento l'articolo 2 del disegno di legge, premetto che, se dall'osservatorio nel quale opero la decisione della Camera dei deputati di non collocare l'anticipo dell'obbligo scolastico nella scuola materna è stata considerata positivamente, in quanto la salvaguarda da eventuali rischi di anticipazionismo, da un punto di vista politico, tuttavia, mi sembra che abbia creato un certo malumore all'interno della categoria. Si teme, infatti, che dopo la riforma dei cicli la scuola dell'infanzia rimanga - ancora una volta - emarginata o confinata in una sorta di limbo, ossia una di zona di isolamento, con una scarsa considerazione, soprattutto sul piano politico-istituzionale.

Pertanto, se dal mio punto di vista questa decisione può essere accolta favorevolmente, più generale si tratta di vedere quali azioni saranno messe in atto affinché questo grado scolastico venga effettivamente inserito, non solo a parole, nel sistema formativo scolastico italiano.

Bisognerebbe cominciare a ragionare in questi termini e leggere sotto quest'ottica anche i vari provvedimenti che la stessa Amministrazione periodicamente emana, dimenticando spesso che esiste anche la scuola dell'infanzia. Si tratta, certo, di tanti piccoli atti amministrativi, che però fanno la politica scolastica di un Paese.

Premesso questo, è vero che in molte zone del Paese abbiamo una frequenza pressoché totale, tuttavia si pone il problema, da una parte di una generalizzazione della frequenza effettiva in alcune zone del Paese, e dall'altra di fare in modo che questa generalizzazione si caratterizzi dappertutto sotto il segno della qualità.

Per fortuna oggi abbiamo dei dati su cui possiamo ragionare; mi riferisco in particolare al fatto che alla fine dell'anno scolastico precedente è stata condotta una consultazione presso tutte le scuole dell'infanzia, promossa dal Ministero della pubblica istruzione (C.M. 98/99), sulle linee di sviluppo della scuola dell'infanzia, i cui risultati saranno quanto prima resi noti dal Servizio scuola materna. Gli esiti di tale consultazione danno - a mio avviso - alcune indicazioni che possono essere tenute presenti in questa sede come oggetto di riflessione e di dibattito.

Da questa consultazione emerge che oggigiorno la scuola dell'infanzia si auto-percepisce come una scuola di qualità, cioè una scuola che ha anticipato alcuni elementi della riforma (pensiamo all'autonomia) e che si è mossa su un piano di innovazione e di sperimentazione. Tuttavia essa risente molto di alcuni aspetti di debolezza. Io ne indico alcuni che, dal mio punto di vista, possono costituire elementi sui quali fondare un discorso su una generalizzazione di qualità.

Una richiesta fortemente espressa dalle scuole dell'infanzia concerne la garanzia del soddisfacimento delle *condizioni*

materiali del fare scuola. Può sembrare una sottolineatura banale o scontata, ma assolutamente non lo è se si considera che in quasi tutta Italia viene rimarcata la mancanza di una qualità delle strutture: edifici, spazi adeguati, locali, laboratori e quant'altro.

Assumendo questo come un dato politico, ci si deve allora aspettare che sia fatta innanzi tutto una ricognizione più puntuale dello stato attuale degli edifici scolastici in Italia (si badi che tale discorso può riguardare anche gli altri gradi scolastici) e che si stabilisca quali investimenti finanziari fare (ad esempio, attraverso un piano straordinario di edilizia scolastica). In caso contrario, anche se si propugna un utilizzo flessibile degli spazi (mi riferisco al concetto di flessibilità, così attuale oggi), nella pratica questo principio rischia di essere disatteso, in quanto non vengono dati agli operatori scolastici gli strumenti materiali affinché la flessibilità venga realizzata e gestita adeguatamente.

L'altro elemento, molto "gettonato" dai docenti, riguarda il numero dei bambini per sezione, numero che deve essere congruo per poter fare una didattica - individualizzata o di gruppo - adeguata alla realtà dei bambini che frequentano la scuola dell'infanzia. Credo che possiamo essere d'accordo sul fatto di considerare ventotto bambini per sezione come un parametro che non consente di realizzare questo tipo di didattica.

Sempre rimanendo nell'ambito delle condizioni materiali, altro aspetto estremamente spinoso, in alcune realtà del Paese, è costituito dall'orario di funzionamento della scuola dell'infanzia. Non è detto che una scuola a tempo lungo funzioni peggio di una scuola a tempo breve, tuttavia è vero che questo fattore condiziona il modo di fare scuola e la qualità dell'offerta educativa, anche perché fino ad oggi l'Amministrazione ha dato le stesse risorse tanto alle scuole che funzionavano a sei ore quanto a quelle scuole che funzionavano a dieci ore, determinando in tal modo una palese ingiustizia.

Vi sono dunque elementi che connotano una scuola di qualità, come ad esempio, il criterio della flessibilità, cioè la capacità della scuola di meglio rispondere alle esigenze dell'utenza. Inutile dire che con la scuola dell'autonomia tale aspetto assumerà un'importanza sempre maggiore.

Altro elemento ritenuto di qualità (strettamente correlato al primo) riguarda la formazione in servizio dei docenti.

Laddove la scuola ha potuto usufruire di interventi formativi adeguati, in effetti sono stati riscontrati dei cambiamenti significativi sul piano dell'innovazione e della qualificazione dell'offerta formativa, a differenza di scuole che non hanno avuto questa opportunità.

Credo che un discorso sulla qualità, anche con riferimento a quanto si sta dibattendo a livello nazionale, debba tener conto della definizione non solo di *standard* relativi alle competenze degli allievi, ma anche di *standard* relativi alle caratteristiche salienti del servizio; vi è l'esigenza, cioè, di tener presenti sia i risultati conseguiti dai bambini, sia le condizioni all'interno delle quali questi risultati vengono acquisiti. Si tratta, in ultima istanza, di considerare come funziona un servizio scolastico.

Per quanto riguarda il problema della continuità fra scuola dell'infanzia e primo ciclo della scuola elementare, pongo una questione preliminare: qual è il curricolo adeguato per una scuola del bambino del 2000? Cioè: quale scuola dobbiamo immaginare per un bambino che frequenta oggi la scuola dell'infanzia?

Personalmente ritengo che possa essere stabilita un'effettiva continuità tra i due gradi di scuola se si parte dal presupposto che bisognerebbe enfatizzare nella scuola dell'infanzia i fondamenti senso-percettivi e sociali dell'apprendimento, poiché i bambini sempre più spesso sono inseriti in percorsi virtuali e solitari di conoscenza. Ritengo che la scuola dell'infanzia (e quindi anche il primo ciclo della scuola elementare) dovrebbe dare spazio e risalto alle forme primigenie di conoscenza del bambino, mettendolo a contatto con la realtà sensibile e percepibile, piuttosto che con linguaggi virtuali. D'altro canto, oggi dove il bambino può fare esperienze sistematizzate e socializzate di senso-percettività, di motricità, di manipolazione, se non nella scuola dell'infanzia e forse nel primo ciclo della scuola elementare?

Pertanto recupererei questi aspetti "montessoriani" della conoscenza, che tengono conto di come il bambino apprende dai tre ai sei anni.

L'altro elemento da sottolineare riguarda la sfera dei rapporti sociali e delle relazioni. Oggi, in relazione al fenomeno della nuclearizzazione della famiglia e alla riduzione dei contatti sociali tra bambini, essi dove possono esperire elementi di socialità, dove possono incontrare altri coetanei, se non nelle istituzioni educative? La dimensione dei rapporti sociali (che vuol dire l'area della comunicazione, delle relazioni, cioè tutti gli strumenti sociali per inserirsi nella realtà) costituisce un aspetto fondamentale del progetto educativo di una scuola che non può essere trascurato nel passaggio da un grado scolastico all'altro.

Questo significa fare attenzione a come i bambini interagiscono tra di loro, alle trame sociali che costruiscono in classe, a come si ingegnano per risolvere i conflitti sociali, tutti aspetti non secondari dell'attività educativa. Mi aspetterei, insomma, che nel primo ciclo della scuola elementare - e ancor più nella scuola materna - questi elementi costituiscano una sorta di curricolo su cui si lavora, su cui si imposta un lavoro di progettualità.

All'interno di questi due aspetti (cioè come apprende il bambino in questa fascia di età e come si relaziona con adulti e coetanei), si può fare una riflessione sulle nuove tecnologie. Ad esempio, è da poco partito il progetto "Lingua 2000" relativo all'apprendimento della lingua straniera, che presenta elementi di grande interesse perché tenta di sviluppare in modo verticale tale l'insegnamento. Questi progetti di continuità dovrebbero essere maggiormente approfonditi e ancor più coltivati. Nel caso specifico è importante che la lingua straniera entri anche nella scuola dell'infanzia, ma è altresì importante che si consideri come si colloca il bambino nella scuola materna e nella scuola elementare. Dico questo perché mi sembra molto pregnante l'affermazione contenuta nel documento dedicato alla consultazione sulle linee di sviluppo della scuola dell'infanzia laddove si dice che al centro del progetto educativo della scuola dell'infanzia vi sono

gli alfabeti del vivere, del pensare, del comunicare, del riflettere insieme, dell'esprimersi e del rappresentare tramite diversi linguaggi.

Sarebbe bene che all'interno della riforma dei cicli - e più ancora all'interno della revisione dei saperi - venissero individuate delle finalità forti da sviluppare in maniera trasversale. Se per esempio riteniamo opportuno che il perseguimento dell'identità, dell'autonomia e della competenza costituiscono i fondamenti del sistema formativo e scolastico, una vera continuità non può che partire da queste tre finalità e vedere come possano essere sviluppate e declinate nei gradi scolastici successivi. Infatti, sono convinto che il problema dello sviluppo dell'identità - come pure il problema della conquista dell'autonomia e ancor più quello dello sviluppo delle competenze - non riguarda solo i bambini dai tre ai sei anni, ma è un processo che accompagna l'allievo lungo tutto il corso della sua scolarità. Penso che l'Amministrazione dovrebbe elaborare un progetto politico-culturale forte di continuità all'interno del quale si sostanziano i progetti educativi delle singole scuole. Fino ad oggi è stata seguita una strada opposta, e cioè le singole scuole hanno cercato di recuperare un progetto politico-culturale forte di continuità. Ritengo che questa sia l'occasione buona per ribaltare quest'ottica. La riforma dei cicli, da un lato, e la revisione dei saperi, dall'altro, possono dare un contributo molto forte in questa direzione.

Enrico Panini

Andiamo ora alla scuola di base.

Nel documento della nostra Segreteria parliamo di sette anni di scuola di base *"caratterizzati da un percorso educativo lineare e unitario: in tal modo è possibile permettere lo sviluppo di un percorso formativo rispettoso dei tempi di apprendimento di ciascuno, in grado di introdurre discontinuità caratterizzate non da rotture traumatiche ma da momenti di valutazione formativa capace di favorire il successo scolastico."*

Quindi grande attenzione e rispetto per i tempi di apprendimento e di crescita delle bambine e dei bambini.

Contemporaneamente non ci convincono, e ci preoccupano, ipotesi di semplificazione che registriamo in più di una occasione per quanto riguarda la definizione della nuova e specifica identità della scuola di base. C'è una discussione molto ferma alla modellistica. Ci pare necessario partire da un altro punto di vista: i bisogni formativi; la personalizzazione: la continuità. Nel documento che ho citato prima segnaliamo la necessità di non ragionare come se l'attuale scuola elementare e l'attuale scuola media dovessero travasarsi automaticamente nella nuova scuola di base riducendo i problemi ad individuare sostanzialmente in quale segmento ridurre l'anno che viene a mancare nel passaggio a 7 anni di base. Così come segnaliamo la necessità di evitare, nella definizione delle scansioni interne, una "elementarizzazione" che "banalizzi" le competenze, o una "secondarizzazione" con specialismi precoci. L'equilibrio e lo sviluppo della continuità possono guidarci per scavare meglio su questo punto importante.

Non ci sono dubbi per noi che le migliori esperienze della scuola elementare e media dovranno essere valorizzate nel nuovo assetto del ciclo di base ma per fare questo occorre evitare una logica continuista con gli assetti attuali.

A Dario Missaglia, segretario nazionale della Federazione Formazione e Ricerca della Cgil, e a Simonetta Fasoli, responsabile nazionale del Movimento di Cooperazione Educativa., vogliamo chiedere quali sono - a loro avviso - le esperienze positive della scuola elementare che vanno salvaguardate e riversate nel segmento di base?

Inoltre, quale contaminazione fra le attuali esperienze della scuola elementare e della scuola media e come vedi le scansioni interne al ciclo di base?

Infine, vorremmo un vostro contributo sui problemi del personale non tanto sui temi degli organici o della mobilità quanto sulle questioni più di natura professionale.

Dario Missaglia

Siamo di fronte a una campagna strumentale che a mio parere si abbatte sulla scuola con l'unico obiettivo di bloccare il processo di riforma in atto.

Vedo questo processo di riforma come un modo per interpretare lo straordinario mutamento culturale che abbiamo vissuto in questi anni per quanto riguarda il sistema di istruzione e formazione: la formazione continua come chiave per rileggere il sistema di istruzione e formazione.

Questo mi pare comporti alcune conseguenze.

In primo luogo, un ripensamento del tipo di conoscenza cui la scuola deve fare riferimento. Si è aperta una grande discussione sul senso e il significato delle discipline che sono state il punto fondante della scuola, in particolare per il ciclo medio secondario. Il dibattito ovviamente non intende annullare le discipline ma intende mettere in evidenza come esse continuano a rappresentare uno strumento insostituibile di interpretazione della realtà ma perdono quel carattere di "onnipotenza" che il sistema scolastico aveva dato loro. Quindi la necessità di una conoscenza a rete, di una conoscenza che integri i punti di vista con la consapevolezza della parzialità dei risultati che acquisisce.

Inoltre, un nuovo rapporto fra sapere e lavoro (o, se vogliamo, fra sapere ed esperienza) rompe la scansione che vedeva prima il sapere e poi il lavoro.

Terzo, se siamo dentro un'idea di formazione continua (che quindi non resti confinata solo nell'ambito scolastico), è valida anche l'idea di una scuola meno distesa come temporalità. L'idea del diciottesimo anno come punto terminale è secondo me una scelta molto importante, in primo luogo perché può essere un punto di nuova identità per i giovani: la consapevolezza che al diciottesimo anno si raggiunge un momento significativo della propria esperienza personale, ma non ultimativo dell'esperienza di formazione, anzi, da lì si dipartono le due opportunità o di istruzione o di formazione,

e quindi anche la consapevolezza che la scuola non deve avere l'assillo di insegnare tutto ciò che va insegnato perché con essa si è concluso il tempo dell'insegnamento e dell'apprendimento. Questo comporta la massima attenzione ai fondamentali.

Infine questo nuovo rapporto tra scuola e lavoro, tra formazione ed esperienza, pone al centro innanzi tutto le bambine e i bambini che apprendono.

Ovviamente il discorso va calato nell'ambiente scolastico. È a mio avviso necessario acquisire la convinzione che la scuola dovrebbe sempre più assumere le caratteristiche di una comunità per costruire una sua identità e una relazione forte con il territorio e i soggetti esterni.

Quali esperienze? Ogni insegnante dovrebbe avere la possibilità di porsi questa domanda e di trovare una risposta in una sorta di banca delle competenze, banca delle esperienze: insomma, fare in modo che sia visibile una memoria della scuola e che sia accessibile e utilizzabile da chi nel mondo della scuola è impegnato.

Tra le condizioni di fattibilità e di qualità nel processo riformatore, è molto importante lo sviluppo che avrà la nuova dimensione dell'Amministrazione periferica, assumendo la capacità di costruire centri tecnici territoriali e centri di risorse in grado di riconvertire le strutture e soprattutto in grado di poter assicurare alla ricerca didattica, alla ricerca pedagogica, alla costruzione ed elaborazione delle esperienze, un punto fondamentale di supporto, di sostegno e di socializzazione.

Vi sono certamente anche molte esperienze positive che sicuramente consentono di guardare alla scuola di base come un'avventura praticabile.

La scuola dell'infanzia, la scuola elementare e la scuola media hanno espresso nella loro storia un pensiero sul curricolo molto significativo e molto importante. Ricordo i programmi dell'85, la discussione che ne emerse e la ricerca didattico-pedagogica intrapresa. Allora si parlava del "bambino della ragione" anche con interesse e fascino da parte di chi dentro quel dibattito si misurava ma con una ricerca importante su questa nuova relazione tra sapere ed esperienza che inizia proprio dalla scuola dell'infanzia. Ciò significa che, al di là del limite politico della proposta di legge, l'elemento di continuità tra scuola dell'infanzia e scuola di base va costruito senza più indugi. Questo rapporto con la realtà che è fatto di percezione, di esplorazione, di manipolazione che poi diventa rapporto con l'esperienza della bambina e del bambino che crescono è uno dei punti fondamentali sul quale la scuola di base, la scuola elementare e la scuola media hanno saputo attualizzare il messaggio dell'attivismo pedagogico con molta ricchezza.

Credo che da questa riflessione si possano trarre alcuni punti innovativi. Ad esempio, il passaggio dai programmi al curricolo e quindi da un modello quantitativo a un modello operativo di uso dei materiali di conoscenza. Insomma, si parte dal rimuovere una presunzione di completezza (che è stata la presunzione di tutti i programmi) per giungere all'idea di individuare un nucleo stabile, dotato di una sua generale adattabilità, pensato non più in una dimensione circolare bensì a spirale, in un percorso dove questi nuclei fondamentali incrociano, poi, il curricolo integrato, cioè il rapporto con l'esperienza, con il contesto, con l'ambiente. E se incrociamo il dibattito sull'autonomia e il documento sui nuovi saperi, individuiamo anche i contenuti fondamentali di questo nucleo di conoscenza.

Il documento sui nuovi saperi esprimeva ancora una forte centralità del linguaggio scritto e parlato; affermava tuttavia (e questo mi sembrava importante) una assoluta necessità di integrazione dei linguaggi (il linguaggio scritto, l'immagine, il suono, il colore, l'animazione). Sottolineava, inoltre, la necessità di arricchire gli aspetti storico-epistemologici con le applicazioni tecnico-operative del sapere, quindi in una ricerca forte di questo rapporto con l'esperienza.

Penso che da questo punto di vista la migliore tradizione della scuola elementare e della scuola media consenta questa possibilità.

Come strutturare la scuola di base?

Vedo due esigenze fondamentali. La prima di recuperare una forte continuità con la scuola dell'infanzia: credo che questa debba essere una caratteristica irrinunciabile.

La seconda è che, nella parte terminale della scuola di base (forse non solo l'ultimo anno ma l'ultimo biennio) occorre assicurare alle ragazze e ai ragazzi una forte pluralità di esperienze in grado di consentire loro un percorso di orientamento inteso non come una finalizzazione all'individualizzazione dell'indirizzo di studio successivo, bensì come un'esperienza plurale, diversa e differenziata in grado di condurre il ragazzo e la ragazza alla scoperta delle proprie migliori potenzialità, delle proprie inclinazioni. Penso che il curricolo della scuola di base debba avere saldi questi due punti che ho testé detto.

Infine, i problemi del personale. Qui si delineano scenari di straordinaria importanza in particolare per i sindacati.

Elenco i due punti che ritengo fondamentali.

Primo. Autonomia e riforma dei cicli stanno già portando fin da oggi al centro dell'attenzione il lavoro di chi opera nella scuola, non il rapporto di lavoro. Sta avvenendo quindi un mutamento persino antropologico della professione, l'insegnante inizia a percepirsi non solo e soltanto in un rapporto di dipendenza che è stato l'elemento che ha caratterizzato e che, nel bene e nel male, ha consentito la costruzione dell'identità. La caduta del modello esecutivo del lavoro e i primi cenni di bisogno di auto-organizzazione (a fronte della giusta caduta dei tanti vincoli che lo avevano segnato) fanno emergere lo spessore del lavoro concreto di chi sta nella scuola. Su questo scavo del lavoro concreto di tutto il personale della scuola abbiamo bisogno di fare un grande salto di qualità. E "scavo sul lavoro" significa mettere le mani anche sugli aspetti più duri (penso alla nuova distribuzione dei poteri all'interno della scuola); che cosa significa auto-organizzazione del lavoro di fronte al futuro dirigente scolastico, che cosa significa il diritto del lavoratore a determinare il contesto, le relazioni con le quali intende dare senso al proprio lavoro rispetto alla rete di

relazioni formali oggi esistenti (penso agli organi collegiali).

Secondo punto. Da questo probabilmente può partire anche un processo di nuova identità e di nuova appartenenza per gli insegnanti. Qualcuno chiama tutto ciò "la prospettiva del ruolo unico", ma tale definizione è troppo vecchia per poter essere utilizzata per stabilire questo processo: qui c'è invece uno spostamento forte, c'è un ricercare il senso dell'identità e dell'appartenenza non più nel rapporto dipendente ma nei diritti e nei doveri che questa professione comporta.

Un primo passo importante per disegnare questa nuova identità e appartenenza potrebbe essere quello di cominciare a porre mano sui primi lineamenti di uno statuto deontologico della professione.

Se così è, questo condizionerà fortemente anche la formazione del personale e in particolare dovrà essere modificata la formazione universitaria.

Noi sindacati avremo il compito più ostico, più duro perché restano tre blocchi della scuola non autonoma e della non riforma dei cicli. I tre blocchi sono i programmi (e quindi il passaggio dai programmi al curriculum), la classe come punto fondamentale dell'organizzazione del lavoro e qui sappiamo quanto sia duro, pesante e complesso costruire una cultura dell'organizzazione del lavoro che rimetta in discussione la pietra fondante su cui l'attuale sistema si è retto. Infine gli organici. Anche questa è un'idea che ha fatto la storia della scuola e che è stata un'idea che ha visto prima l'identificazione del personale con la classe, poi del personale con il plesso, poi del personale con la disciplina. In una dimensione comunitaria della scuola, in una scuola che immaginiamo capace di costruire una rete di relazioni noi avremo bisogno di un modello diverso di interpretazione sia degli organici, sia degli statuti.

Sono tre punti duri con i quali dovremo inevitabilmente misurarci, ma se questo accadrà avendo alle spalle un'elaborazione forte sui temi che Enrico Panini poneva all'attenzione, credo che anche le soluzioni saranno certamente praticabili.

Enrico Panini

Prima di dare la parola a Simonetta Fasoli vorrei richiamare l'attenzione sulle questioni che attengono l'attuale scuola media.

La nostra preoccupazione di questi mesi è che la scuola media sia considerata figlia di nessuno nel dibattito politico. O meglio, che essa venga rappresentata solo da coloro che si oppongono al riordino dei cicli scolastici. Si parla di scuola elementare, di scuola superiore, ma sulla media è caduto il silenzio. Quanti insegnanti ci hanno chiesto, in questi mesi, se la loro prospettiva sarebbe stata quella di passare alle fasce d'età più giovani?

Un ottimo articolo di Tullio De Mauro su "L'Unità" di qualche settimana fa ha rappresentato chiaramente il rischio che, in questo ordine di scuola, la rappresentanza professionale, sindacale e politica si ponga in modo più acuto che in altri ordini scolastici.

Segnalo questo problema per richiamare la nostra attenzione su un punto che non possiamo abbandonare, nella gestione concreta, a quanti, anche in questa fase, strumentalmente cercano di alimentare preoccupazioni e quindi di far ragionare più sui sentimenti di incertezza che non sulla ragione e sull'intelligenza.

Anche chi opera nell'attuale scuola media - l'abbiamo già detto in più occasioni - deve trovare ragioni per sentirsi coinvolto a pieno titolo, nella valorizzazione della sua specificità professionale, nella nuova struttura della scuola italiana.

Io credo, fra l'altro, che prevedere la conclusione dell'obbligo nel ciclo secondario apra prospettive di contaminazione fra due segmenti dell'attuale secondaria, fino ad ora incomunicanti, di forte interesse anche sul versante della "contaminazione" positiva di modelli professionali fino ad ora diversi.

Simonetta Fasoli

Credo anch'io che ragionare sul nuovo asse pedagogico dei sette anni della scuola di base sia un buon correttivo rispetto alle posizioni "campanilistiche" della scuola elementare e della scuola media; e sono anch'io convinta che sia una buona sfida politica non confondere le nostre ragioni con quelle che difendono la scuola media partendo da considerazioni fortemente contrassegnate da preoccupazioni settoriali (penso alle posizioni assunte dall'UCIM).

Le domande poste ci permettono di affrontare tale questione esplorando quelle caratteristiche, quelle connotazioni della scuola media che, al di là degli indicatori ordinamentali attualmente esistenti, vanno individuate e collocate all'interno del nuovo sistema di sette anni.

Mi soffermerò su alcuni punti che ritengo critici e che appartengono alle pratiche pedagogiche didattiche della scuola media a mio avviso più confrontabili e meno settoriali rispetto al discorso nuovo complessivo della scuola di base. Sappiamo che la diffusione di diversi modelli pedagogico-didattici della scuola elementare - ma anche della scuola media - ha determinato una grande frammentarietà e quindi una difficile comparabilità anche degli esiti. A me sembra che un buon punto di osservazione sia la falsa dicotomia tra lo sviluppo socio-affettivo e l'apprendimento cognitivo che ha attraversato buona parte della cultura pedagogica della scuola media.

Parlo di "falsa dicotomia" perché, posta in questo modo, ha fuorviato e in qualche modo costretto le esperienze delle scuole a schierarsi in modi spesso ideologici a favore dell'una o dell'altra posizione. Penso agli effetti perversi delle "educazioni" che hanno invaso il terreno della scuola di base e quindi anche della scuola media: mi riferisco in particolare ai progetti di educazione alla salute i quali, enfatizzando il tema del benessere separato dal tema dell'apprendimento significativo che è elemento del benessere, hanno messo capo a una serie di risultati che hanno

dequalificato i progetti della scuola.

Correlativamente a questa falsa dicotomia, si è posta l'alternativa tra curricolare ed extra curricolare che ha identificato sbrigativamente il curricolare con l'apprendimento cognitivo e l'extra curricolare con tutto ciò che ha a che fare con lo sviluppo della socialità, con risultati – anche in questo caso – di frammentazione del percorso formativo dei bambini e delle bambine.

Quale mi sembra un buon modo per correggere questi automatismi?

Direi : l'organicità della progettazione d'istituto (che non è cosa nuova) soprattutto laddove rinvia alla didattica ordinaria quegli elementi di opzionalità e di facoltatività aggiuntiva che hanno caratterizzato la progettazione delle scuole.

Ho in mente due contenitori di modelli gestionali e organizzativi. Uno è quello che ha attiene al tempo scuola (le buone esperienze di tempo prolungato), al superamento della classe, come punto di riferimento amministrativo-burocratico, verso forme di attività didattica che hanno il fulcro nei gruppi e negli ambienti di apprendimento per classi parallele o anche in verticale. Ho in mente l'esperienza – purtroppo non abbastanza esplorata – delle 160 ore della legge 517/77, uno dei nostri "cadaveri nell'armadio" che dovremmo dissepellire non per nostalgia, ma per riuscire a vedere qual era il senso pedagogico e la fruibilità anche didattica di quel modello.

Per quanto riguarda le contaminazioni tra i due segmenti della scuola di base, mi sembra che un buon modo di ragionare su di esse sia arrivare al nodo della formatività dei saperi disciplinari, la capacità generativa dei saperi disciplinari in ordine agli apprendimenti significativi ; intendo dire come un'organizzazione disciplinare o inter-disciplinare, per ambiti o per discipline, sia capace di produrre apprendimenti significativi per cui i saperi informali, non codificati, dei bambini e delle bambine diventano elemento dialogante con i codici simbolici formali delle discipline che poniamo nella mediazione didattica.

Ciò è altra cosa dall'apprendimento funzionale: c'è un'utilità dell'apprendimento che sta su un piano e c'è un valore di senso dell'apprendimento che appartiene invece alla capacità dei singoli (ma anche del gruppo) di costruire dei significati condivisi attorno a una esplorazione di tipo disciplinare o inter-disciplinare.

Da questo punto di vista ritengo che sarebbe interessante - anche se arduo - rivisitare il concetto di primarietà e secondarietà che è sotteso al disegno sul riordino dei cicli. Io credo che varrebbe la pena vedere se sia possibile evitare un'assimilazione (che ritengo riduttiva) tra "primario = predisciplinare" e "secondario = disciplinare". Ci sono elementi di primarietà fondanti rispetto a percorsi di apprendimento successivi, che appartengono a tutto il processo di formazione che coincide con il percorso di vita. Ci sono elementi di secondarietà che possono essere rintracciabili anche in percorsi di apprendimento molto precoci perché hanno, da parte dei bambini e delle bambine, l'attenzione ad ambiti di conoscenza già fortemente connotati. Il bambino e la bambina che si pongono domande sull'origine o sul modo di presentarsi dei fenomeni non hanno rinviano a una primarietà indistinta, ma sono in relazione con modelli di apprendimento riferiti ad ambiti disciplinari e discipline precise.

Come si può tradurre questa ricerca su primario e secondario, su apprendimento significativo, su intrecci tra istruzione ed educazione esplorando modelli di scansione interna al ciclo riformato?

Da questo punto di vista l'art. 3, comma 3, che rinvia al regolamento dell'autonomia l'identificazione di questi elementi di scansione, non è un puro *escamotage*; ritengo, anzi, che sia un elemento di scelta politica di grande interesse. Infatti ogni scuola ripensa al suo percorso interno utilizzando gli strumenti di flessibilità, di progettazione culturale e di gestione forniti dal regolamento dell'autonomia.

In particolare, credo sia fondamentale superare una scansione lineare che ancora vedo permanere nella declinazione delle finalità dell'art. 3. C'è un'idea di gradualità che cronologicamente passa dagli ambiti disciplinari alle discipline che ci fa ravvisare la scuola elementare e la scuola media proprio nelle caratteristiche di rigidità che noi respingiamo. In realtà, gli ambiti e le discipline non appartengono a uno sviluppo cronologico, ma possono essere funzionali agli ambienti di apprendimento e ai dispositivi di organizzazione dell'apprendimento che la scuola, nella sua responsabilità progettuale, identifica. Dove sta scritto che l'ambito disciplinare per una classe di bambini di undici anni è meno funzionale della disciplina? Noi sappiamo che è proprio il contrario: proprio quelle scuole che hanno intrapreso la sperimentazione hanno potuto liberamente circolare all'interno di assetti e di percorsi di conoscenza con risultati interessanti.

Penso che tutto ciò che ho detto possa servire come premessa all'ultima questione che riguarda i problemi dei docenti. Affronto con qualche perplessità questo punto, perché lo sento minato da preoccupazioni assolutamente legittime e comprensibili ma che non sono buoni veicoli per una ricerca seria. Sono le preoccupazioni delle colleghe e dei colleghi che si domandano quale sarà la loro identità professionale.

L'idea del ruolo unico ormai ci sta stretta. Preferiamo ragionare in termini di unitarietà della funzione piuttosto che di unicità del ruolo, esattamente come parliamo di unitarietà della scuola di base.

Dove possiamo individuare le ragioni di questa unitarietà della funzione?

Vedo una possibilità. A prescindere dalla sua collocazione ordinamentale, l'insegnante dovrebbe essere in relazione sistemica con tre ordini di discorsi e di realtà. In primo luogo, in relazione con i propri saperi (pedagogici e/o disciplinari); in secondo luogo, in relazione con i saperi cosiddetti "informali" che sono fuori della scuola ma che producono pur sempre esperienza e dunque conoscenza e dunque saperi; e infine in relazione con quel terreno di incontro tra i saperi informali e i codici simbolici (o le discipline o i saperi formalizzati) che è il vero punto interessante del fare scuola. La funzione del docente è attivata su questo terreno di incontro tra il sapere che nasce sulla base di un vissuto esperienziale e il sapere che si dà conto di questo vissuto.

Mettere in circolarità questi tre ordini di sapere in funzione della mediazione didattica mi sembra che sia ciò che può connotare in modo unitario la funzione docente. E' un'operazione difficile e rischiosa, perciò il modello della formazione e dell'auto-formazione cooperativa mi sembra che sia il corollario di questa prima identificazione. Trovo di un certo interesse il fatto che la direttiva del 3 settembre sulla formazione e sull'aggiornamento valorizzi, come momenti di formazione e di auto-formazione, le attività collegiali che attengono alla programmazione educativa didattica della scuola. Penso che non si possa prescindere da questo tipo di approccio se vogliamo esplorare sul serio e fino in fondo i contorni di questa nuova professionalità.

Enrico Panini

Con Alba Sasso, presidente del CIDI, e con Franco De Anna, che è stato a lungo un dirigente di questo sindacato, vorremmo riflettere su tre questioni che attengono alla scuola secondaria.

La prima questione. Che cosa significa a vostro avviso, dal punto di vista curricolare, una scuola che rinvia la specializzazione? Ciò comporta, prevedibilmente, una scuola che diventa "più lenta", nel senso che la specializzazione è spostata o al termine della secondaria, con i corsi post diploma, oppure nell'intreccio tra obbligo formativo e formazione professionale.

Questa scelta comporterà, sul versante delle scelte curricolari, alcune prime ricadute rispetto alle quali chiediamo a voi un contributo ed una riflessione specifica.

La seconda questione. C'è un rapporto crescente fra scuola e formazione professionale. Nel nostro documento segnaliamo in più punti la necessità che il Governo modifichi il sistema della formazione professionale, riformandolo ed elevandolo effettivamente a sistema con una sua identità specifica.

Come deve essere delineato questo rapporto a vostro avviso?

La terza questione riguarda il nuovo profilo professionale dei docenti.

Registriamo una lettura un po' minimalista della parte del Disegno di Legge che riguarda la scuola secondaria e cioè che, in fin dei conti, per la secondaria non cambia niente, che la durata temporale è più o meno la stessa.

Noi siamo convinti che non sia così. Già, ad esempio, la scelta di collocare la conclusione dell'obbligo nel ciclo secondario comporterà un ripensamento professionale dell'intera durata della secondaria.

C'è, infine, un'ultima questione che ci sta particolarmente a cuore: l'attività frontale in alcune scuole, in particolare negli istituti professionali, dura anche fino a quaranta ore. Come ripensiamo tempi e programmi della secondaria evitando di continuare la logica della stratificazione per aggiunte che si sovrappongono le une alle altre ed evitando orari che, pur di contenere tutto, non considerano mai elementi quali la rielaborazione, la ricerca, l'approfondimento?

Alba Sasso

Credo che nella prima domanda che ci ha posto Enrico Panini di siano due questioni da affrontare.

La prima è l'idea che il riordino dei cicli chiama e presuppone una riforma dell'intero sistema scolastico. Non possiamo pensare a un riordino dei cicli senza pensare a una riforma della formazione professionale, a una riforma dell'offerta di formazione post-secondaria, a una riforma dell'università. Quest'ultimo è un problema complicato anche perché nella recente riforma universitaria sta andando avanti un'ipotesi che personalmente condivido pochissimo: l'idea della consequenzialità dei percorsi, per cui per accedere a determinate facoltà universitarie bisogna avere nel proprio curriculum formativo materie congruenti. Mi sembra un'ipotesi molto pericolosa perché significherebbe scegliere la propria vita già all'inizio della scuola secondaria superiore.

Nutro dei dubbi sul fatto che la scuola secondaria superiore attuale riesca a dare specializzazione.

Qualche tempo fa qualcuno diceva: "Le discipline interessano solo i Presidi di facoltà e il mondo non è diviso in materie". Dobbiamo riconoscere che il sapere disciplinare non è una ripartizione del mondo, è un'organizzazione conoscitiva del mondo, un modo di vedere il mondo. E sicuramente la modalità della conoscenza si muove su due parametri ineliminabili e complementari: uno è quello della specializzazione. La specializzazione, però, può presentare il limite di farci perdere di vista il fine generale che è quello della ricostruzione dell'oggetto da conoscere. Il secondo parametro è appunto quello della ricomposizione dell'oggetto da conoscere.

Può esistere un vantaggio della specializzazione solo nel momento in cui essa si riconnette all'unità dell'orizzonte conoscitivo. Non credo che la nostra scuola secondaria superiore sia stata una scuola che abbia dato specializzazione.

In ogni caso, il tema della specializzazione non può riguardare la scuola fino ai diciott'anni. Probabilmente quella specializzazione che attribuiamo alla scuola secondaria superiore era invece un inseguire enciclopedismi, saperi approfonditi, saperi che non si collegavano ad altri saperi.

Dagli anni Settanta in poi abbiamo ragionato molto su quale dovesse essere l'asse formativo della nostra scuola e si è puntata l'attenzione soprattutto sull'asse storico-scientifico e sull'individuazione di grandi questioni comuni a discipline diverse.

Questa discussione, tuttavia, non è andata avanti perché non è stata messa in discussione l'organizzazione disciplinare della scuola. Questo non vuol dire che non ci devono essere delle discipline, ma che le discipline non possono rappresentare una compartimentazione definitiva del sapere. Inoltre, non sono stati messi in discussione i due tipi di scuola: quello addestrativo e quello formativo.

Pongo una domanda. Spesso siamo preoccupati del fatto che la scuola debba riflettere il principio formativo presente nella società. Probabilmente quando la scuola si basava sulla cultura filosofica e classica, non era detto che poi la

società andasse in quella direzione. Esiste una specificità del sapere scolastico che non è un sapere di secondo piano. Non abbiamo messo in discussione il sapere disciplinare e intanto sono avanzate nella società le discipline di frontiera: oggi chi insegna storia deve conoscere il diritto, la sociologia, la geografia. Sono state anche tentate delle contaminazioni e ritengo che uno dei prodotti più significativi del progetto Brocca sia stata l'idea del laboratorio di chimica/fisica.

Esiste tuttavia un sapere consolidato, esiste un patrimonio di conoscenza che si è strutturato storicamente nelle discipline da consegnare a bambine e bambini, ragazze e ragazzi nel percorso dai tre ai diciotto anni perché possano proseguire il loro cammino di apprendimento?

E qui vengo alla questione del curricolo. L'individuazione della parte nazionale del curricolo, dove avviene? Chi lo decide? Su quali parametri? Con quali criteri? E un curricolo per quanto tempo è valido? Il problema è che in Italia si fanno le riforme ogni trent'anni; noi pensiamo invece che l'organizzazione curricolare, una scuola per obiettivi e per competenze necessitino di continue verifiche e aggiustamenti.

Quali sono le sedi in cui si definisce un curricolo nazionale che abbia la capacità di riuscire a dare quelli che qualcuno chiama i saperi di responsabilità e di cittadinanza?

Vengo alla seconda domanda postami (la specificità della scuola rispetto alla formazione professionale). Io credo che la formazione professionale – qualora sia riformata - non possa essere una scorciatoia per chi a scuola non ce la fa, ma che debba avere pari dignità rispetto all'istruzione dopo l'obbligo.

Ultima questione è il nuovo profilo professionale dei docenti.

Tutte le riforme in atto (che speriamo siano celermente approvate) presuppongono un docente professionista. Vorrei ragionare su cosa significa essere professionista in un sistema di vincoli perché la scuola è un sistema di vincoli. Essere un professionista - a mio modo di vedere - significa saper usare le proprie conoscenze e le proprie competenze per fare in modo che tutti apprendano meglio e di più. Vi sono tuttavia dei vincoli che sono l'utenza e soprattutto la collegialità perché oggi con l'autonomia, con il riordino dei cicli, con un'ipotesi diversa di organizzazione degli organi collegiali, con il decreto sulla dirigenza c'è una collegialità nel lavoro che è un vincolo forte. Quindi il docente è un professionista all'interno di un sistema di vincoli, all'interno di un sistema che dipende da un centro che dovrà dare degli indirizzi.

Franco De Anna

Mi sia permesso iniziare a rispondere alle domande poste da Panini, con una considerazione "maliziosa".

La prima domanda (sulle prospettive di una scuola secondaria che rinvia la "specializzazione" e dunque una formazione che si fa "più lunga") nella sua apparente logicità - viste le proposte di nuovo ordinamento di cui stiamo discutendo - contiene in realtà già una risposta implicita, che proviene dal fatto che la domanda stessa è "pertinente" ad un modello di formazione superiore (in realtà qualche cosa di più: un modello di cultura scolastica) che opera in modo "latente". Determina cioè gran parte delle nostre argomentazioni, dei nostri giudizi, della dialettica delle posizioni, rimanendo implicito. Spesso neppure i protagonisti della dialettica - di molte dialettiche accese - ne sono consapevoli. E tuttavia, proprio come le latenze di altro tipo, è quel modello implicito e nascosto a determinare la struttura delle nostre argomentazioni esplicite. Con tutte le contraddizioni che ne conseguono e che operano dislocazioni di opinioni spesso prive di razionalità e di coerenza.

In questo caso, a guardare più da vicino la preoccupazione sottesa alla domanda sulla "lunghezza" della formazione determinata dal rinvio della "specializzazione", si scorge in opera un modello di istruzione superiore tuttora determinato dalla contrapposizione tra una idea di cultura e sapere universalistico, non finalizzato, comprensivo dell'enciclopedia dei prodotti intellettuali dell'uomo; e, accanto a tale nobile modello, uno più "ridotto" fatto di saperi ristretti, settorializzati, "specialistici" appunto, più legati alla produzione tangibile della tecnica e delle attività "pratiche" umane. Insomma, tutto sommato il tradizionale modello di istruzione superiore sul quale è fondato l'ordinamento attuale della secondaria di secondo grado, così come fu definito da Gentile.

A fondamento di quel modello (almeno nella interpretazione autentica di Gentile: altra è la storia materiale dell'ordinamento) c'è l'insegnamento e lo studio della Filosofia, cui tutti i saperi autentici si riconducono e sono compresi. Uno studio e un insegnamento che perciò non è "da tutti" ma solo per coloro che, semmai si "specializzeranno" lo faranno solo alla fine di un percorso formativo "lungo", necessariamente lungo perché impostato sull'orizzonte universale dello Spirito e non sui "particolarismi" della produzione tecnica. (e in fondo la stessa Scienza, in questa concezione è attività dello spirito di "seconda scelta" rielaborando la scienza solo "pseudoconcetti").

Poiché mi sembra di scorgere tale concezione all'opera in modo nascosto entro le stesse affermazioni che formalmente la smentiscono (stiamo parlando di riforme profonde dell'ordinamento) mi piace rispondere con una piccola provocazione.

La "specializzazione" è categoria che non c'entra nulla con gli ordinamenti o gli indirizzi scolastici. La "specializzazione" è un indicatore di livello di saperi e competenze, e di loro approfondimento, non un attributo di questo o quell'indirizzo di studi secondari.

Se accediamo all'equivoco che "specializzazione" sia sinonimo di "settoriale", "professionale", "finalizzato", "ristretto" e lo usiamo come "indicatore" di valore della formazione, nel senso che meno essa è "specialistica" più è "alta" e comprensiva del "movimento generale" dello Spirito, dovremmo, per coerenza, ammettere che nel nostro ordinamento l'unico vero indirizzo "professionale", "specialistico", "settoriale" è il Liceo Classico.

Basterebbe uno sguardo anche superficiale al suo modello curricolare per verificare quanta parte dell'attività di

produzione del sapere esclude dal proprio orizzonte, e quanto invece enfatizzi ed assolutizzi il ruolo di alcune discipline, mentre ne esclude, o non si occupa, di altre.

Che la scienza, ma anche la tecnica ed i suoi saperi impliciti, siano escluse dal curriculum di quello che, nella cultura di tutti noi, viene sempre convalidato come il "modello alto" di formazione, rappresenta un bel paradosso, dal quale non ci liberiamo così facilmente.

Paradossalmente il carattere così nettamente "riproduttivo" di un modello codificato e gerarchico di saperi, stabilito una volta per tutte, del curriculum del liceo classico, opera con effetti di vera e propria "esclusione", non ammissione di altri saperi e codici, in modo assai più "specialistico" di quanto accade in indirizzi "marcati" dalla qualifica di "settoriali" "specialistici", "professionali".

Nell'istituto tecnico o nel professionale, votati all'approfondimento specialistico di alcune discipline, è da sempre presente lo sforzo, tradotto via via in innovazioni dell'ingegneria curricolare che hanno fatto di tali segmenti dell'ordinamento quelli maggiormente attenti alla sperimentazione e all'innovazione, di compensare e correggere tale "specialismo", allargando "quantitativamente" il ventaglio dei saperi "istituiti" nei relativi programmi. Che tale sforzo abbia prodotto risultati positivi è tutto da discutere, certo è riscontrabile anche quantitativamente nelle scansioni orarie delle discipline, nella durata della settimana "lavorativa" degli studenti, negli indirizzi e contenuti di molti progetti di sperimentazione dell'istruzione tecnica e professionale.

Della dinamica innovativa espressa in quegli stessi anni dalla Direzione classica è bello tacere. La graduatoria che assegna punteggi e primati ai diversi modelli formativi, continua, nonostante ciò, a operare nelle nostre teste (di tutti, sia inteso) restituendo sempre la medesima scala di valori. La "latenza" appunto, che inficia e condiziona gran parte dei nostri giudizi.

Riguarda, tutto ciò, molto direttamente la stessa cultura scolastica della Sinistra.

Non è il caso di approfondire ulteriormente: mi limiterò a ricordare che la cultura scolastica della Sinistra è tuttora marcata dagli esiti di quel dibattito culturale e politico, sviluppatosi all'indomani della Liberazione, su quale dovesse essere la prospettiva della scuola italiana, nel quale uscirono vincenti (purtroppo) le tesi di quel grande maestro che fu Concetto Marchesi.

In buona sostanza: la scuola per tutti, l'allargamento delle basi sociali del sapere come condizione e prodotto dello sviluppo della democrazia. Una formazione garantita anche alle classi subalterne come condizione della loro emancipazione. Ma il modello di formazione che si voleva riprodurre e mettere a disposizione di tutti era il medesimo ereditato dalla tradizione liberale e poi da Gentile e Croce. Si dovevano abbattere gli ostacoli che si frapponevano alla generalizzazione dell'istruzione come "bene universale", ma il modello di cultura, saperi, competenze rimaneva quello definito - storicamente - come adeguato e necessario alla riproduzione delle élite culturali, economiche, politiche, con tutti i suoi "primati" assegnati a questo o quel sapere disciplinare.

Se ci pensate, un singolare rovesciamento, rispetto alla ricostruzione democratica del dopoguerra sperimentata per esempio da un paese come la Germania.

Nella ricostruzione dalle macerie del nazismo e della sconfitta, l'ordinamento scolastico tedesco (dal quale pure ereditammo, con Casati, il modello del Gynnasium) fece della "formazione per e del lavoro" l'idea forza, per ricostruire il sistema di istruzione. Fu privilegiata la costruzione di un sistema nazionale di formazione professionale, rispetto alle tradizioni della Kultur, nelle quali, a torto o a ragione, si scorgevano con sospetto molte radici culturali del nazionalsocialismo.

Tra l'altro, ciò che rende così ostico e deludente ogni tentativo di comparazione del nostro sistema scolastico con altri a livello internazionale, non sono le comparazioni degli esiti e delle prestazioni dei nostri studenti, sempre in fondo alle graduatorie, salvo che per la formazione primaria; ma proprio il fatto che manteniamo operante, nella stessa coscienza collettiva, nel senso comune, un modello di cultura scolastica e della formazione quale si era assestato prima della seconda guerra mondiale.

Una formazione di base offerta a tutti, ma di ampiezza limitata (vedi vicende nazionali dell'obbligo scolastico), Una scuola per "quelli che devono lavorare prima". Una scuola superiore modellata sul primato del "ciclo lungo" adeguato alla riproduzione delle élite.

L'elemento degenerare è che tale modello è stato, nel dopoguerra, offerto progressivamente come il traguardo per tutti. Cosicché si è realizzata la distorsione fondamentale, sia nelle politiche scolastiche che nelle coscienze individuali, costituita dal fatto che la scolarizzazione di massa - uno dei processi sociali e democratici di maggior rilevanza degli ultimi quaranta anni - è avvenuta incanalando la maggior parte della popolazione scolastica in indirizzi formativi (istruzione tecnica e professionale) per i quali, nel senso comune, si convalidava il giudizio di essere di "serie B". Non v'è dubbio che in tale distorsione siano rintracciabili molti tratti della dialettica politica e culturale intorno alla scuola ed alle sue riforme in tutti questi anni. Così come è rintracciabile in tale distorsione il fatto che la politica scolastica non abbia, nonostante le giaculatorie, mai conquistato il centro dell'attenzione pubblica e delle capacità di mobilitazione sociale.

In altre realtà nazionali la politica scolastica si trovava ad attraversare due volte la parabola della modernità. Una prima volta nella sua traiettoria ascendente con lo sviluppo adeguato del servizio scolastico come servizio universale costitutivo del Welfare. La scuola di massa vista positivamente come investimento sociale capace di riflettersi in moltiplicatore di uno sviluppo industriale ed economico accelerato. Adeguato e coerente, cioè alla dinamica stessa dello sviluppo economico. Nel nostro paese la scolarizzazione di massa ha invece dovuto incanalarsi e affermarsi dentro un percorso "conflittuale" . più come sottoprodotto della emancipazione sociale ed economica delle famiglie che come

motore di sviluppo.

Una seconda volta oggi, nella traiettoria discendente della parabola della modernità, fatta di crisi del Welfare, di dissolvimento delle certezze dei modelli e dei percorsi di produzione economica e di riproduzione sociale; mentre altrove si cerca di comprendere e agire per adeguare i sistemi formativi a tale dissoluzione di modelli certi per la riproduzione sociale culturale, noi abbiamo ancora da compiere il primo tratto del cammino. E mi pare rischiamo di compierlo a partire da un modello culturale due volte obsoleto. Tanto che non riusciamo, o stentiamo molto a rispondere alla domanda fondamentale: quali siano i saperi e le competenze di cui è necessario garantire la riproduzione, per transitare in questo tratto di storia che sta profondamente modificando sia i processi della produzione sia quelli della riproduzione sociale, sia quelli della produzione e riproduzione culturale. E, posto che a tale risposta venga il contributo essenziale dell'*intelligentia* di questo paese - ma non mi pare sia così, neppure apprezzando molto lo sforzo fatto dalla cosiddetta "commissione dei Saggi" - rispondere anche alla domanda ancora più precisa (questa si rivolta ai "tecnici" della scuola) di quali siano i percorsi formativi entro i quali disporre tali saperi che si devono e si possono riprodurre nel curriculum scolastico.

La domanda dalla quale siamo partiti trova qui una sua "risposta tecnica", che nulla toglie agli interrogativi impliciti nell'argomentazione precedente circa l'adeguatezza dei nostri strumenti culturali e di cultura di politica scolastica. E' evidente che il rapporto reciproco tra dimensione universale della formazione di base e specializzazione (che, ripeto, è un indicatore "disciplinare" e di competenze, non un classificatore di ordinamenti) dovrà e potrà essere articolato su un percorso essenziale riferito "a ciò che si deve garantire nella riproduzione culturale" e su segmenti modulari di discipline e codici in approfondimento (o semplicemente in "variazione" e individualizzazione). Molte sono le considerazioni che ci fanno sostenere che percorsi formativi compatti e onnicomprensivi, offerti in modo eguale per tutti, non rappresentano né per la collettività, né per i singoli, un investimento adeguato "in futuro". La certezza del "rendimento" futuro dell'investimento in formazione che ha guidato le scelte collettive e delle famiglie in passato (rendimento in termini di moltiplicatore dello sviluppo economico per la collettività, e certezza di avanzamento sociale per i singoli) non è più tale. Il sistema necessita di grandi talenti, e ne reclama dunque la formazione adeguata. Ma è in grado di offrire una valorizzazione degli stessi fortemente selettiva, sia quantitativamente (vedi disoccupazione dei paesi avanzati) sia qualitativamente (vedi dinamiche interne alla classificazione del lavoro e delle professioni).

Le nuove condizioni di investimento in formazione per le famiglie e per la collettività, tramontate le certezze dei sistemi di istruzione compatti ed egualitari offerti a tutti, assomigliano molto alla preoccupazione di tanti risparmiatori di dotarsi di un buon portafoglio di rischio. Dunque, formazione flessibile nei percorsi, nelle durate, nei contenuti, nelle dislocazioni lungo la vita del soggetto. Anche per questo, se ci fosse bisogno di qualche argomento in più, risultano fuori bersaglio tutte le discussioni che si attardano nella dialettica tra categorie ormai obsolete: specializzazione, formazione universalistica oppure settoriale, formazione generale o formazione per e del lavoro sono categorie che sempre meno ci consentono di afferrare la realtà e, se possibile, di cambiarla.

Nelle argomentazioni precedenti vi è gran parte della risposta alla seconda domanda circa il ruolo della formazione professionale.

Quest'ultima è per definizione una formazione non curricolare, ma necessariamente segmentata e segmentabile in moduli autoconsistenti, da assemblare, disassemblare, combinare secondo necessità. Inoltre, nel nostro ordinamento, è una formazione affidata ad una pluralità di soggetti; dunque le caratteristiche modulari e flessibili hanno anche per strutture di erogazione e di governo, meno impicci "sistemici".

Se dovessi tralasciare per un attimo le considerazioni relative ai risultati finora misurati nella gestione del sistema di formazione professionale affidato alle regioni, mi lascerei andare ad affermare che, in questa fase, l'organizzazione della formazione professionale, proprio per quelle caratteristiche ricordate, sarebbe un campo di sperimentazione di grandissimo valore anche per i suoi riflessi sui modelli organizzativi e sui servizi concreti offerti dal sistema scolastico. Insomma, punterei sulla formazione professionale come campo di esercizio di ipotesi da trasferire nella formazione scolastica, per quanto attiene a flessibilità dei percorsi curricolari e decisionalità locale sul loro assemblaggio.

Devo dire che, per quanto conosca della legislazione delle diverse regioni, mi pare che, interpretando il DL 112 di trasferimento nelle leggi regionali delle deleghe contenute nella "Bassanini", le Regioni non abbiano, mediamente, espresso grande capacità di interpretazione creativa delle stesse. Certo non la Regione Lombardia.

Un'occasione ancora non colta, evidentemente. Ma, poiché sono convinto delle affermazioni precedenti, credo che ciò disegni anche un campo di impegno politico prioritario sia per le forze politiche che per il Sindacato.

Se le Regioni non si dimostrano ancora in grado di cogliere appieno la sfida rappresentata dalla stagione di riforma della pubblica amministrazione (e dello Stato) cadenzata da leggi, decreti e regolamenti che dal Decreto legislativo n. 29 del '93 arrivano alla legge 59/97 e poi agli adempimenti relativi ad essa (autonomia scolastica compresa) devono diventarla anche attraverso lo specifico apporto della battaglia politica e della scelta prioritaria di investimento di competenze culturali e politiche.

Cattiva consigliera sarebbe la tentazione di recuperare, di fronte alle difficoltà del decentramento del trasferimento di poteri dallo Stato alle Regioni, una linea "ministeriale"; anche se, nell'immediato, essa potesse illudere circa una sua maggiore efficacia di intervento. Sarebbe null'altro che un errore politico.

Anche perché, e qui vengo alla terza domanda (il pericolo che nulla debba cambiare nella superiore, rispetto alla ristrutturazione dei cicli) se sono vere tutte le considerazioni precedenti, proprio per la secondaria noi abbiamo la necessità di "rifondare" un modello, facendo giustizia di modelli espliciti o latenti appropriati ad altre fasi storico politiche (è obsoleto, per esempio lo stesso modello biennio/triennio con il quale abbiamo affrontato quasi trent'anni di

dibattito di riforma della secondaria superiore).

Abbiamo da utilizzare come "operatori" di ristrutturazione di modelli due oggetti ed una idea forza. I due "oggetti" sono l'obbligo scolastico ai quindici anni e l'obbligo formativo ai diciotto, e la costruzione del rapporto tra i due.

L'idea forza è invece quella della *long life education*: come farla diventare una idea guida per ristrutturare la formazione - tutta la formazione - al di là dell'obbligo rappresenta una sfida culturale, politica, di tecnica ordinamentale e gestionale di prima grandezza. La "modernizzazione" del sistema formativo si gioca qui.

Tornano allora le considerazioni circa il rapporto tra sistema di istruzione nazionale e formazione affidata alle Regioni. Usiamo qui sempre più spesso il termine "integrazione" come categoria adeguata a descrivere una prospettiva di rapporti, di codecisioni, di programmazione e di progettazione. Sono un regionalista convinto e lo sono anche per quanto riguarda il servizio di istruzione; ma non voglio qui aprire il confronto su questo tema che, del resto, ha una rilevanza costituzionale e dunque ci farebbe uscire dal campo di pertinenza di questo dibattito. Voglio però osservare che il concetto di integrazione, rispetto ai compiti che si delineano nell'interpretare sia l'idea forza della *long life education*, sia nel gestire i due oggetti citati (obbligo scolastico e obbligo formativo), è un concetto debole. Non che sia inadeguato: certo occorre procedere con l'integrazione (delle competenze, delle progettazioni, delle programmazioni). Ma sono convinto che in realtà la categoria forte che è sottostante a processi di integrazione e che sola, alla lunga, li rende cogenti, è quella di "Governo misto" del sistema di formazione.

Siamo legati ad un modello ministeriale al quale impropriamente affidiamo le garanzie del "carattere nazionale" del sistema di istruzione e finanche della unità della cultura nazionale. Mi stupisce sempre che l'unità della cultura nazionale (qualunque cosa si intenda con questi termini), o addirittura il carattere pubblico del sistema di istruzione vengano messi in custodia alle Direzioni generali del Ministero ed alla uniformità normativo-amministrativa. In primo luogo perché altri sono gli operatori reali di unificazione culturale nazionale (solo come provocazione: la televisione? Il calcio?... che altro?).

Non sarà certo l'uniformità normativa a unificare culturalmente.

In secondo luogo perché è pure indebita la identificazione dei termini "statale" e "ministeriale". Quello ministeriale è solo un modello di organizzazione della pubblica amministrazione, tradizionale per il nostro paese, ma certo non esclusivo. Anzi proprio i processi accelerati dalle "Bassanini" (ma che sviluppano una linea che viene da più lontano sulla quale ritroviamo i nomi di Giannini e di Cassese) vanno in direzione del superamento del modello "assoluto" ministeriale, nella organizzazione della pubblica amministrazione.

Naturalmente ci sono molti motivi per i quali molti (!) di noi sono affezionati al modello (concezione dello Stato, appartenenze, tradizione di interlocuzione sindacale), ma non hanno nulla a che fare né con la salvaguardia del carattere pubblico dell'istruzione, né con l'unità della cultura nazionale. Sono convinto che sia necessario e possibile pensare anche per il sistema formativo non solo a "procedure" di integrazione tra soggetti e progetti, innanzi tutto tra Stato e Regioni; ma anche ad una forma reale e codificata di "governo misto". Il Governo del sistema non affidato cioè, come tradizione della pubblica amministrazione ad un "organo persona", al Ministero, come siamo abituati a considerare tradizionalmente. Ma ad un organismo misto al quale partecipino le Regioni il Ministero dell'istruzione, quello del lavoro, le strutture della ricerca educativa) un poco come sul modello realizzato per un altro segmento portante del welfare come il Servizio sanitario nazionale.

Se guardiamo più da vicino il decreto di riforma dell'amministrazione dei Ministeri, ci accorgiamo per esempio che l'Agenzia nazionale per la formazione e l'istruzione professionale (che dovrebbe ristrutturare l'ISFOL) è prevista con effettivo trasferimento di poteri sia dal Ministero della pubblica istruzione, che dal Ministero del lavoro. Tra le sue competenze ci sono quelle della formazione professionale, ma anche quelle della definizione di indirizzi dell'istruzione secondaria, dunque di un segmento importante del sistema scolastico propriamente detto.

Potrà sfuggire alla nostra attenzione, ma verso forme di governo misto del sistema formativo ci stiamo incamminando: tanto varrebbe porre questo come un obiettivo esplicito e misurarvisi in termini di proposte e di obiettivi.

Quanto alla domanda sulla formazione dei docenti mi limito a poche considerazioni.

La formazione universitaria sta faticosamente prendendo avvio. Si tratta di una sponda importante per tutte le iniziative di formazione anche quella in servizio.

Ad una condizione, che probabilmente andrà via via (spero non troppo lentamente) realizzandosi. E cioè che la formazione universitaria contribuisca ad una operazione culturale che in questi anni di grande espansione della formazione in servizio non è mai stata compiuta: la esplicitazione del profilo professionale del docente.

In una riunione promossa l'anno scorso dall'IRRSAE Lombardia con tutti i Rettori delle università lombarde e con tutti i Presidenti degli IRRSAE (il gotha della pedagogia italiana, tutti impegnati a dare vita alle facoltà di scienze della formazione ed alle scuole di specializzazione per i futuri docenti) ho avuto modo di ripescare dall'archivio personale un vecchio documento di Gattullo nel quale egli si esercitava proprio ad esplicitare il "profilo professionale" del docente, come preconditione per disegnarne i percorsi formativi. Un documento di moltissimi anni fa: nel dibattito del consesso ebbe grande successo e fu chiaro che nello sforzo organizzativo del dare vita alle facoltà e ai corsi, non era stata posta molta attenzione al problema.

E' nella storia della nostra cultura e della nostra cultura pedagogica oscurare tale oggetto. Anche qui la tradizione gentiliana si fa sentire: il paradigma della identità tra "docere e sapere" proprio del pensiero di Gentile esclude infatti ogni fondamento "tecnico" della professione del docente. Così esso - che pure opera nella pratica didattica - rimane implicito e nascosto, confuso con le opzioni ideali, morali, o di "scuola scientifica". Il docente è professionista, intanto se condivide collettivamente un modello e delle abilità professionali riconosciute e codificate. Esplicitate dunque

innanzitutto in un percorso formativo certificato. Se tale obiettivo si consolidasse nella costruzione dei percorsi universitari, anche la formazione in servizio, che per gran parte dei docenti rappresenterà ancora per molto la leva formativa a disposizione, potrebbe trovare alimento e indirizzo. Superando, si spera, i connotati di adempimento amministrativo, di "aggiornamento" che in questi anni l'hanno immiserita.

La formazione in servizio va intesa come strumento di sviluppo professionale (e in questo senso è diversa e distinta dall'aggiornamento). Perciò è legata sia alla definizione di profili professionali, sia alle dinamiche reali dell'organizzazione. Esattamente come in ogni altro settore. Bisogna aggiungere necessariamente, anche se non è a tema qui la questione, che rimane aperto il problema di chi sia il soggetto o i soggetti che organizzano la formazione in servizio intesa come strumento di sviluppo professionale. Anche in questo campo bisogna combattere un modello "ministeriale" di organizzazione della risposta a questa domanda. Questa è materia di competenza diretta della ricerca educativa. I soggetti, le strutture, la costruzione di un sistema stesso della ricerca educativa è parte importante del processo di ristrutturazione del governo del sistema di formazione. Anche in tale caso sarebbe una risposta inadeguata e sbagliata ricorrere nuovamente al modello ministeriale.

L'autonomia scolastica affida agli istituti stessi la competenza sulla formazione in servizio; né potrebbe essere altrimenti se ne accettiamo la definizione di strumento di sviluppo professionale, dunque legato alla materialità dell'organizzazione concreta.

Il problema è dunque semmai come si organizza la produzione e la circolazione del know how per le istituzioni scolastiche, che non è detto detengano in proprio la massa critica di risorse sufficiente a produrre e gestire in proprio la formazione del personale. Ma produzione e circolazione del know how sono questioni che poco hanno a che fare con il paradigma amministrativo, le sue logiche, le sue gerarchie, i suoi contenuti di competenze. Dunque poco a che fare con Ministero e Provveditorati, ma reti di produzione e circolazione di know how, alle quali partecipino sia istituti di ricerca, sia le scuole stesse.

Il concetto di rete sta avendo un successo clamoroso nei nostri dibattiti e convegni. E' certamente la risposta adeguata; ad una condizione che ricordo sempre a tutti i più entusiastici assertori della bontà dei modelli reticolari.

La rete, per definizione, per origine storica, per motivazioni profonde del modello organizzativo stesso, addirittura per caratteri dei supporti tecnologici, è un modello organizzativo senza "quartier generale". Una rete è fatta di regole che tutti si impegnano ad osservare e a far rispettare, di equivalenza dei diritti e dei doveri di chi ci partecipa, di "visibilità" di tutti con tutti, e di "leggerezza" degli apparati sanzionatori (ammesso che vi siano riguardano solo la garanzia delle poche regole da far rispettare a tutti).

Un modello organizzativo senza quartier generale è affascinante, anarchico, flessibile, resistente (proprio come una rete, che è in grado di sopportare a qualche smagliatura). Ma è faticoso e fortemente responsabilizzante. La visibilità di tutti con tutti è impegnativa, democratica, ma anche condizione di "valutazione".

Qualcuno, non a caso, preferisce ancora un buon modello organizzativo algoritmico "militare", dove tutti sanno (o credono di sapere) cosa devono fare in ogni momento, risparmiandosi di scegliere.

Enrico Panini

L'onorevole Sergio Soave è stato per due anni il relatore in Commissione Cultura presso la Camera dei deputati ed ha presieduto il Comitato ristretto sul disegno di legge di iniziativa governativa. Insomma, ha seguito tutto l'iter legislativo da protagonista. Abbiamo quattro questioni da sottoporgli.

La prima. Vorremmo conoscere le ragioni che hanno portato alla scelta di prevedere all'art. 3, comma 3, un esame di Stato finale per quanto riguarda il primo ciclo e, all'art. 4, comma 5, una certificazione per quanto riguarda l'assolvimento dell'obbligo.

La seconda. Noi attribuiamo all'art. 6 grande importanza. Tullio De Mauro, in un recente articolo, ha usato la definizione di "una legge auto correttiva".

Ci aiuti a capire meglio quale ruolo avranno, dal punto di vista istituzionale, il piano, i regolamenti e le relazioni che verranno presentati alla Camera dei Deputati e al Senato.

Terza questione. Nel disegno di legge si parla di educazione degli adulti, si fa riferimento alle competenze degli Enti locali (come stabilito dal Decreto legislativo 112). Ci si è dimenticati dell'istruzione degli adulti, cioè di quei percorsi scolastici formalizzati, che si concludono con il rilascio di un titolo di studio di valore legale, per i quali oggi in Italia continua a mancare una legge (la Cgil ha rivendicato per lungo tempo la necessità di una Legge quadro in materia).

Ricordo che su questo punto la nostra organizzazione ha sviluppato una forte iniziativa.

L'ultima domanda è quasi una curiosità personale. Dopo due anni di lavoro in qualità di relatore, ripensando al lavoro fatto, quali considerazioni ritieni di poter fare ripensando alla tua attività?

Sergio Soave

Rispondo innanzi tutto alla questione dell'esame di Stato alla fine del primo e del secondo ciclo e sull'attestato al termine dell'obbligo.

Abbiamo molto discusso su quali dovessero essere i momenti di accertamento. Vi è un vincolo costituzionale che parla di esame al termine di ogni ordine e grado di scuola. Mentre prima avevamo tre esami che scandivano tre ordini e gradi di scuola, ora prevediamo due esami, uno alla fine della scuola di base, e l'altro alla fine della scuola secondaria.

Rimaneva il problema della scansione di mezzo relativa alla fine dell'obbligo scolastico. Al riguardo ci siamo chiesti se

inserire un altro esame e abbiamo deciso di no. Abbiamo infatti pensato al biennio come una palestra che ha una funzione preparatoria e ritenuto più opportuno prevedere fosse conclusa con un attestato. L'attestato dice quali sono le capacità del ragazzo o della ragazza a quel punto del suo cammino.

Per quanto riguarda l'articolo 6, esso è effettivamente molto importante in quanto è l'articolo dell'applicazione delle legge. Noi abbiamo fatto una sorta di legge quadro, una legge di indirizzi generali molto contenuta. Basti pensare che è composta di soli sei articoli, due dei quali (il secondo e il quinto) contengono sostanzialmente meri rimandi legislativi. In una prima fase, il testo dell'articolo 6 era debole perché prevedeva una semplice delega al Governo su materie di grande rilievo. Abbiamo perciò corretto l'articolo, prevedendo un rapporto molto forte tra Governo e Parlamento, quando il primo presenta il programma quinquennale.

Per rappresentare meglio la forza di questo rapporto tra il Parlamento e il Governo si è deciso di prevedere anche per questo momento la procedura con la quale ogni anno si vota il DPEF, cioè il documento di politica economica e finanziaria. Come nel DPEF il Governo deve attenersi strettamente agli indirizzi che dà il Parlamento pena l'incoerenza degli atti successivi.

C'è poi un secondo livello di questo rapporto che è quello della verifica triennale : ogni tre anni il Governo deve esporre al Parlamento a qual punto è l'attuazione della riforma, quali sono i problemi insorti sul cammino e le difficoltà che si manifestano, quali sono le correzioni da proporre. Infine c'è, come dice Tullio De Mauro il meccanismo dell'autocorrezione del comma 4 che recita testualmente : "Disposizioni correttive di quelle contenute nel programma di cui al comma 1 possono essere emanate durante la progressiva attuazione del programma stesso".

Ma queste non sono le sole relazioni cui il Governo deve sottoporsi. Esiste una fase di contrattazione aperta con le organizzazioni sindacali, riguardante soprattutto i profili della riqualificazione e dell'allocazione di personale e risorse. Ed esiste la necessità di rapportarsi a quell'associazionismo senza il quale la riforma non trarrà quelle spinte indispensabili che nascono da un profondo convincimento dei veri attori della riforma stessa : gli insegnanti.

Per quanto riguarda l'educazione degli adulti, abbiamo adottato le soluzioni del testo, ma sappiamo benissimo che è un articolo che non si riferisce a un'esperienza generalizzata e che tutto dovrà essere rimandato a un successivo intervento del Governo. Qui le esigenze della Cgil potranno essere fatte pienamente valere.

D'altro canto la riforma è il classico *work in progress*, dove tutto è da costruire, altrimenti rimane senza senso : si pensi ad esempio al rapporto tra scuola e lavoro, agli IFTS, alla formazione professionale. Occorrerà, inoltre, che ci sia un tavolo per la realizzazione piena della riforma perché molto è demandato a soggetti istituzionali che non né il Parlamento né il Governo.

Per quanto riguarda i miei due anni di relatore, mi limito a dire che abbiamo tentato di coinvolgere tutte le forze politiche nel lavoro di elaborazione del nuovo testo, anche perché sarebbe stato bene che una riforma come questa godesse del più vasto appoggio parlamentare. Questo tentativo fino a un certo punto ha funzionato. Poi, quando si è giunti a determinati punti nodali, non è stato più possibile perseguirlo.

Il primo momento di svolta è stata la legge sull'obbligo. Lì è saltato tutto il rapporto tra maggioranza e opposizione è diventato di "muro contro muro". A quel punto l'impegno prevalente è stato quello di tenere unita la maggioranza nella quale, pure, permanevano atteggiamenti distanti su questioni di non poco conto : penso alla questione del rapporto tra formazione professionale e obbligo scolastico, alla problematica relativa alla scuola materna, alla scansione stessa dei cicli. Alla fine la volontà di restare uniti e di perseguire un grande obiettivo ha prevalso su tutto, anche se alcuni punti di mediazione lasciano tutti con qualche perplessità.

Devo aggiungere che, paradossalmente, molto aiuto ci è venuto dalle soluzioni della legge n. 9, da noi tutti, in un primo tempo, avversate o subite, e dal profilo di obiettivi che venivano suggeriti dalla legge 144, dal regolamento sull'autonomia e dalla legge Treu. Basti pensare all'aumento dell'obbligo a 15 anni da tutti visto come una mediazione mediocre e rivelatosi poi, paradossalmente, un punto di svolta per le nostre stesse riflessioni sulla scansione dei cicli. Con l'obbligo a 15 anni è chiaro che la soluzione poi fissata nel testo è diventata preferibile all'8+4 che i popolari sostenevano, così come la 144, con il forte consenso di parti sociali che aveva alle spalle ha sbloccato le posizioni più rigide in termini di rapporti tra istruzione e formazione professionale. Insomma, è andata ! Se poi volete sapere se il relatore ha usato dei trucchetti particolari, è cosa che non posso rivelare. Se no, quando mi toccherà più un'avventura del genere ?

Enrico Panini

Abbiamo pensato che fosse utile e necessario avere anche il punto di vista degli studenti in questa nostra giornata.

All'UDS, che è qui rappresentata da Alessandro Coppola, vorrei porre due questioni.

La prima riguarda il punto di vista degli studenti sulla riforma dei cicli e l'interesse che esiste fra i giovani su questo tema?

La seconda questione riguarda l'interesse dell'UDS ad affrontare le questioni dei tempi della scuola e dei tempi della vita che, almeno in parte, si ricollega al carico orario giornaliero e settimanale nelle scuole.

Alessandro Coppola

L'interesse dei giovani rispetto alla questione della riforma scolastica è legato al ruolo importante che la scuola necessariamente svolge nella vita di una persona della mia età, e si manifesta in modo complesso.

Da un lato c'è chi, forse in modo autoreferenziale, ha piena coscienza del ruolo della scuola nella costruzione della

propria vita. Questa comprensione deriva spesso da un certo ambiente familiare e da una certa situazione ambientale. Dall'altro lato c'è una percezione della scuola che deriva dalla drammatica frustrazione di chi non riesce a comprendere quale ruolo essa possa svolgere nella propria vita o di chi purtroppo non può trovare nell'ambiente familiare o nell'ambiente culturale e sociale nel quale è inserito il senso della scuola.

Nella nostra organizzazione abbiamo affrontato il tema della riforma dei cicli a partire da due questioni fondamentali. La prima è che il più grande fallimento della nostra scuola negli ultimi settant'anni è stata la sua incapacità di rispondere ai bisogni di mobilità sociale, di successo individuale, di aspirazioni personali degli studenti. Non è rituale ricordare quanto ancora oggi la nostra scuola agisca secondo un sistema di estrema cristallizzazione delle posizioni sociali. Da questo punto di vista le finalità della riforma sono ottime, anche se bisognerebbe specificare e rafforzare alcuni passaggi. Per esempio, deve essere chiarita la possibilità di cambiare percorso nel biennio in un sistema scolastico non più organizzato sulla base di scuole per indirizzi, e anche le opportunità di scelta e le possibilità di recupero.

La seconda questione è costruire una riforma della struttura scolastica che si leghi a quella innovazione del sistema che è l'autonomia.

Pertanto il successo di questa riforma lo misureremo se sarà capace anche di rispondere a questo problema. A noi sembra, infatti, che i due provvedimenti principali, quello dell'autonomia e quello della riforma dei cicli, siano abbastanza complementari, nel senso che muovono da una forte responsabilizzazione di chi sta nella scuola. Per quanto ci riguarda, il lavoro su questa riforma sarà anche entrare in relazione con gli insegnanti, ai quali spetterà nel loro lavoro quotidiano di riempire questa riforma anche di cultura. Per noi questa è la priorità. E poiché parliamo di responsabilizzazione di chi sta nella scuola, si tratterà ora di vedere come costruire una capacità progettuale consistente che preveda un forte coinvolgimento degli studenti.

La seconda questione che mi è stata posta è per noi fondamentale. Non c'è solo l'urgenza di "riarticolare" i tempi, ma anche di qualificarli. La relazione tempi di scuola/tempi di vita si presenta anche come possibilità di connettere queste due dimensioni.

L'autonomia scolastica e la riforma dei cicli rappresentano, per gli studenti, un'opportunità di allargamento della dimensione della scuola, ma non nel senso che essa debba divenire un luogo di astratta socializzazione o di prolungamento della vita, bensì per le possibilità di auto-promozione o di auto-formazione per lo studente che essa potrebbe offrire.

L'ultima questione postami riguarda l'interesse fra i giovani. E' una risposta difficile, poiché si trovano i più svariati comportamenti e le reazioni più varie. Tuttavia, la possibilità di aprire nuovi spazi e nuovi tempi all'interno della scuola può creare interesse, essere un denominatore comune, può essere una spinta per uscire da un'ottica di assoluta passività e cominciare a intervenire e quindi contare di più.

Enrico Panini

Ad Emanuele Barbieri, componente l'ufficio di presidenza del CNPI, rivolgo alcune domande che tengono conto anche dell'esperienza che lui ha accumulato in questi mesi lavorando all'attuazione della Legge che ha innalzato l'obbligo scolastico a 9 anni.

La prima è relativa alla continuità fra i due cicli a fronte dell'unica cesura rimasta rispetto all'attuale assetto scolastico e a come ci si rapporta ad un obbligo che termina nel ciclo secondario.

La seconda riguarda il rapporto con la formazione professionale in un ottica di integrazione fra istruzione, formazione e lavoro.

Emanuele Barbieri

Proverò ad affrontare il tema della continuità tra il primo e il secondo ciclo, richiamando alcuni obiettivi che io ritengo siano comuni al disegno di legge di riforma dei cicli scolastici, alla legge sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione e al regolamento sull'autonomia scolastica.

Questi obiettivi comuni possono essere così riassunti: innalzare i livelli di istruzione di tutti i giovani; aumentare i tassi di successo del percorso scolastico.

Se questo è il *nuovo mandato sociale* affidato alla scuola, allora è necessario analizzarlo nel dettaglio e articolarlo in modo adeguato per individuare le strategie più idonee a realizzarlo.

Se per innalzamento di livelli di istruzione si intende anche, come io credo e come è esplicitamente previsto, la realizzazione di condizioni idonee a garantire a tutti gli studenti l'acquisizione delle competenze di base, fondamentali per la cittadinanza, ne discende l'esigenza di integrare gli obiettivi del ciclo di base con quelli del segmento dell'obbligo. Inoltre, a tutti gli studenti, devono essere garantiti percorsi formativi coerenti con le loro attitudini, i loro interessi e le scelte personali.

Il primo obiettivo (quello dell'acquisizione delle competenze fondamentali) implica necessariamente che, al di là delle articolazioni, vi sia un curriculum dell'istruzione obbligatoria, cioè un curriculum che sarà articolato in relazione all'età degli alunni, che avrà certamente elementi di discontinuità tra il ciclo di base e quello secondario, che si caratterizzerà, nell'ottavo e nel nono anno, per le connotazioni specifiche dei diversi indirizzi, ma che deve essere pensato con una visione d'insieme dell'intero percorso dell'obbligo.

In altri termini, il curriculum dell'obbligo, articolato nel primo e secondo ciclo, dovrà essere caratterizzato sicuramente da

maggiori elementi di continuità rispetto all'attuale percorso (scuola elementare, scuola media, biennio della scuola secondaria superiore), in particolare per quanto riguarda l'acquisizione delle competenze fondamentali comuni, senza, però, ridursi ad una indistinta uniformità del percorso. E' necessario un opportuno dosaggio di continuità e discontinuità. Elementi di cesura, sia di tipo metodologico che contenutistico, rappresentano e scandiscono momenti importanti di crescita per lo studente e di assunzione di responsabilità dello stesso, della famiglia e della scuola. Le conseguenze che si possono trarre da queste schematiche indicazioni, per il biennio obbligatorio del ciclo secondario (alunni dai 13 ai 15 anni), possono essere così riassunte: da un lato in tale biennio è necessario garantire l'acquisizione delle competenze fondamentali indispensabili per la cittadinanza e per qualsiasi ulteriore percorso formativo; dall'altro non è possibile negare a tale biennio il suo carattere di propedeuticità rispetto al triennio successivo.

Non si tratta della conciliazione degli opposti, quanto della ricerca di un difficile punto di equilibrio, ricerca complicata da alcuni seri problemi di carattere logistico (oltre quelli più squisitamente curricolari), che non possono essere ignorati e che la prima applicazione della legge 9/99 ha già messo in evidenza. In alcuni casi i bienni dei diversi indirizzi hanno dislocazioni territoriali tali da richiedere spostamenti dell'ordine di decine di chilometri. In questi casi è un po' difficile parlare di diritto all'istruzione, di obbligo scolastico, di libertà di scelta tra i diversi indirizzi, ricordando che i soggetti che dovrebbero affrontare spostamenti che richiedono, a volte, tempi superiori all'ora sono ragazze e ragazzi di 13 anni. Una soluzione potrebbe essere quella di una sorta di biennio annesso al ciclo di base; ma così si rischia di perdere quella discontinuità e propedeuticità che il biennio deve comunque avere. Altra soluzione potrebbe essere far sì che ci sia una ridislocazione sul territorio dei bienni (sezioni staccate della scuola secondaria con i diversi indirizzi). Sono tutti problemi che a mio avviso vanno affrontati perché non si può ignorare il problema della vicinanza della scuola da casa. Per quanto riguarda la continuità tra i cicli, non sono convinto che sia sufficiente affidarsi alla capacità spontanea delle singole scuole di collegarsi tra loro. Sono necessarie, a mio avviso, anche delle strutture esterne di supporto che possano favorire questi elementi di continuità.

Vado ora ad affrontare il secondo punto.

La mediazione pasticciata della legge sull'obbligo di istruzione è stato un "accidente" che, per certi versi, si è rivelato felice avendo definito una scansione dell'obbligo scolastico che, ripresa dall'articolo sull'obbligo formativo, potrà essere di aiuto all'approvazione della legge sul riordino dei cicli. I 15 anni per la conclusione dell'obbligo e le indicazioni relative all'interazione tra sistema di istruzione e sistema della formazione professionale rappresentano delle acquisizioni e forniscono indicazioni utili per il futuro. Il dato da sottolineare, infatti, non è tanto o soltanto quello dell'integrazione, quanto del rapporto tra titolarità dell'obbligo e differenziazione dei percorsi. Credo che il quadro di riferimento per il prossimo anno sia sufficientemente chiaro, a partire dal fatto che i quattordicenni che conseguono la licenza media sono tenuti ad iscriversi alla scuola secondaria superiore. La responsabilità della scuola per quanto riguarda l'assolvimento dell'obbligo e la sua certificazione non può, però, tradursi in una concezione proprietaria dello studente. Per coloro che intendono uscire dal sistema di istruzione vanno costruite le condizioni idonee per la frequenza dei corsi di formazione professionale per le attività di apprendistato. Dopo i 15 anni, per questi ragazzi, scatta infatti l'obbligo di seguire questi percorsi formativi.

A questo punto credo che il riordino dei cicli non sia più soltanto una questione di volontà politica, ma diventi una necessità: i due pilastri (obbligo di istruzione e obbligo formativo) richiedono un intervento di riforma organico istruzione, formazione professionale, apprendistato e obblighi relativi.

In questa prospettiva, i problemi affrontati per l'attuazione della legge sull'obbligo di istruzione possono offrire suggerimenti utili.

Nel predisporre il previsto regolamento attuativo della legge sono stati individuati alcuni punti nodali da affrontare.

Il primo è il raccordo tra scuola media e scuola secondaria superiore. E' emersa l'esigenza che anche nella scuola media è necessario ricavare degli spazi (nell'ambito della flessibilità prevista dal regolamento dell'autonomia) per cominciare a far misurare i ragazzi con alcuni elementi fondamentali che caratterizzano il percorso di studi della scuola secondaria superiore. I progetti più seri prevedono, per gli studenti, la possibilità di frequentare almeno due moduli relativi a diversi indirizzi superiori, in modo che la scelta di iscrizione sia suffragata da un primo riscontro tra le intenzioni manifestate e il reale interesse verso il corso di studi prescelto.

Un'altra problematica affrontata riguarda l'accoglienza nel primo anno della scuola secondaria superiore, che non può ridursi ad una sorta di attività di *reception*, limitata nel tempo, ma che deve rappresentare una metodologia didattica orientata verso lo studente e che deve permeare la didattica disciplinare. Una seria accoglienza presuppone un'analisi dei livelli di partenza ed una capacità di programmare sulla base della conoscenza delle condizioni reali della classe e dei singoli.

L'attività didattica, inoltre, anche se modulare e personalizzata, non può mettere in discussione il curriculum: nel momento in cui affrontiamo la questione dell'obbligo di istruzione, dobbiamo occuparci non soltanto di quel 5% che ma anche dell'altro 25% che abbandonava dopo gli insuccessi dei primi anni, senza però dimenticare che percorsi formativi motivanti e qualificati vanno previsti per tutti (compresi quindi quegli studenti che appartengono alla quota del 70% che, bene o male, conclude gli studi secondari superiori). Si tratta, allora, di vedere come, attraverso una programmazione del curriculum che preveda elementi di recupero, di rinforzo, di percorsi di approfondimento, alla fine del primo quadrimestre sia possibile fare un bilancio delle competenze per capire se ci sono lacune da colmare oppure se va riprogettato un percorso formativo che consenta il passaggio ad un altro indirizzo.

Per realizzare le condizioni per una didattica differenziata è necessaria una programmazione dell'attività curricolare attraverso moduli che consentano di intrecciare un percorso disciplinare o pluridisciplinare, con moduli di

approfondimento, recupero, elettivi o di riorientamento. Ciò richiede, in alcuni momenti, il superamento del gruppo classe e di una riorganizzazione per gruppi, secondo le esigenze differenziate prima indicate.

Ritengo che le esperienze di raccordo tra terza media e primo anno della scuola secondaria superiore possano fornire indicazioni utili per realizzare il biennio del ciclo secondario riformato, che si connota per il suo carattere di propedeuticità rispetto ai trienni successivi, ma che deve consentire anche un ripensamento delle scelte effettuate, se sbagliate, e passaggi da realizzare in modo estremamente semplificato non può essere, biennio in cui si comincia ad esercitare un'opzione.

Il rapporto tra formazione professionale e scuola è stata una questione che ha impegnato molto il Parlamento, e la stessa preparazione del regolamento sull'obbligo di istruzione. Alla prova dei fatti ci si accorge che le questioni poste e gli interessi in campo riguardano soltanto una parte dell'Italia (due o tre regioni).

Per dare serietà e concretezza a questo dibattito è necessario, prima di tutto, un forte impegno per una seria riforma della formazione professionale e per una sua reale disponibilità su tutto il territorio nazionale.

Occorre poi superare la tendenza, un po' riduttiva, a considerare l'integrazione come un'opportunità riservata soltanto a coloro che vogliono uscire dal sistema scolastico per passare a quello della formazione professionale. L'integrazione è, invece, una modalità di svolgimento di tutta l'attività formativa che mette in campo percorsi diversi da quelli tradizionali: l'operatività, il riscontro concreto di quanto acquisito sul piano teorico, lo svolgimento di attività i cui risultati possono essere immediatamente verificati.

Queste modalità di apprendimento devono essere, almeno potenzialmente destinate a tutti gli studenti.

Per coloro che intendono uscire dal sistema di istruzione vanno previste, inoltre, azioni di orientamento specifico: dopo i quindici anni lo studente è libero di andare in percorsi di formazione professionale o in percorsi di apprendistato e quindi se le attitudini e gli interessi dello studente vanno in quella direzione, nel riorientamento deve essere presa in considerazione anche questa possibilità. Si tratta di capire quali sono le attitudini e gli interessi reali dello studente e questo presuppone - a mio avviso - un rapporto nuovo da costruire tra i due sistemi che devono riscoprire la loro identità e specificità e riconoscere, nel contempo, quelle dell'altro.

Infine, volevo sottolineare due cose.

La prima: la necessità di avere un codice deontologico non può essere più rinviabile. La scuola dell'autonomia è incompatibile con dirigenti scolastici e docenti che agiscano secondo scienza e coscienza. Occorre quindi ragionare sugli elementi di dottrina di etica che caratterizzano queste professioni.

La seconda: la costituzione di reti di scuole non può essere affidata soltanto alla casualità e allo spontaneismo. Il governo della scuola è un concetto complesso che implica l'assunzione di responsabilità diverse a diversi livelli.

La funzione di governo nazionale non può tradursi nell'emanazione di circolari, ma si deve concretizzare nella definizione di obiettivi nazionali e nella loro articolazione territoriale. Se il tasso di insuccesso dei maschi nella scuola dell'obbligo è il doppio rispetto a quello delle femmine, ci si deve porre il problema di come ridurre questo fenomeno. Se i fenomeni di dispersione di un certo territorio sono macroscopicamente superiori a quelli nazionali la funzione di governo si esplica nella individuazione degli interventi necessari a eliminare questo scarto. Questo criterio che si può articolare nei diversi obiettivi e nei diversi territori deve orientare le scelte a qualsiasi livello del sistema.

Gabriella Giorgetti a questo punto della discussione si è incaricata di raccogliere le domande dei numerosi partecipanti, raggrupparle per temi e sottoporle ai diversi ospiti.

Gabriella Giorgetti

Abbiamo ascoltato dall'onorevole Soave le ragioni per le quali non è stato introdotto un esame anche alla fine della scuola dell'obbligo. E tuttavia mi resta un dubbio: mentre l'attuale licenza media è un titolo "spendibile" nel mondo del lavoro, non lo è altrettanto l'attestato di fine obbligo. Vorrei quindi chiedere all'onorevole Soave se questa scelta accompagnata da una spinta eccessiva verso la modularizzazione del curriculum non sia la strada per arrivare all'abolizione del valore legale di studio.

Sergio Soave

L'attestato non è spendibile dal punto di vista professionale, perché, dopo l'obbligo scolastico, il ragazzo deve comunque proseguire; pertanto, un titolo spendibile sul mercato lo ha o con una qualifica professionale o con un titolo di istruzione. Ma su questo non posso che rinviare a quanto già detto in precedenza.

Per quanto riguarda il modulo, invece, la questione è un po' più delicata. Mi spiego. Io credo che, nonostante si pensi che questa riforma lascia intatta la scuola superiore, il punto più arduo della sua applicazione non sia tanto quello relativo alla scuola di base, sulla quale si accentrano il maggior numero di rilievi critici, quanto quello relativo al biennio della superiore, all'inizio del quale è previsto un anticipo impegnativo sulla scelta del proprio futuro. Noi non abbiamo voluto che fosse un anticipo generico, ma abbiamo richiesto all'adolescente di fare una scelta precisa di area e di indirizzo. Poiché, però, ci rendiamo conto della delicatezza di questa scelta anticipata, diamo allo studente la possibilità di non perdere l'anno scolastico in caso di ripensamenti e gli permettiamo di passare, nel primo anno, a un'area o a un indirizzo diversi. Questo si può fare solo con un'organizzazione modulare che permetta, al limite, un percorso individualizzato. Insomma, ci sono due esigenze: una è che il biennio sia una palestra nella quale lo studente impari i fondamentali dell'indirizzo che poi gli serviranno per sviluppare le specificità delle discipline del triennio

successivo, l'altra è quella di dare allo studente la possibilità di ripensare alla scelta con minor trauma che in passato. Se si ritengono giuste le due esigenze e si ritiene opportuno contemperarle, l'introduzione del modulo non mi pare evitabile.

Gabriella Giorgetti

Una seconda questione che vorrei sottoporvi riguarda l'orientamento. Cosa si intende per orientamento e in che periodo va collocato? Sarebbe bene precisarlo meglio anche se è vero che l'orientamento non è specifico di una fase del percorso scolastico, che deve avere complessivamente un carattere orientante, però è anche vero che esistono momenti in cui esso deve essere maggiormente presente.

Dario Missaglia

Probabilmente questo appartiene a uno dei nodi della vecchia scuola che facciamo fatica a sciogliere anche perché abbiamo vissuto non buone pratiche di orientamento, anzi, con una distorsione del significato del modo di essere ordinario della scuola a tutti i livelli. Pensate a questo rapporto che si gioca dietro il concetto di apprendimento significativo e cioè di questa mediazione fra i saperi formali e codificati che la scuola offre e la relazione con chi apprende sapendo che la persona che apprende è inseparabile dal contesto sociale e dall'insieme delle relazioni sociali che costituiscono la sua vita, i suoi affetti e i suoi modi di pensare.

L'orientamento si gioca dentro questa dinamica virtuosa, quindi da questo punto di vista dovrebbe essere un atteggiamento pedagogico costante.

Fa parte del sistema anche introdurre le discontinuità positive, cioè il momento del provarsi. Allora se su questo si modella anche un percorso formativo, esistono dei momenti particolari in cui gli strumenti, i supporti, tutto ciò che la scuola può mettere in campo, devono essere particolarmente evidenti.

Da questo punto di vista non vedo una contraddizione tra il fatto che il biennio obbligatorio abbia una dimensione orientativa dovendosi poi affacciare sul triennio "di specializzazione" e il fatto che il biennio obbligatorio non è un biennio unico ma apre già alla possibilità di sperimentare e provare percorsi e articolazioni diverse. Che questa attitudine alla prova di sé su una pluralità di esperienze, di linguaggi (e quindi anche con un arricchimento delle didattiche della scuola) accada anche nell'ultima parte del ciclo di base, io lo vedo positivamente, purché non sia qualcosa di aggiuntivo o di giustapposto al percorso formativo ma stia dentro un'attenzione a questo rapporto che il ragazzo o la ragazza hanno anche della percezione dell'autonomia del sé.

Dentro questo processo di costruzione dell'autonomia (che significa anche cominciare a prendere le vicinanze e le distanze con le realtà) si giocano, poi, le scelte che si intendono fare. Penso che da questo punto di vista, proprio per la forza complessiva che dovrebbe avere il curricolo di base, una sua componente in questa direzione sia utile anche al biennio per portare questo percorso verso l'obiettivo della scelta del triennio successivo.

Simonetta Fasoli

Vorrei intervenire questo punto avendo come riferimento le pratiche della scuola media rispetto all'attività di orientamento. Mi sembra che emerga con particolare evidenza la disfunzionalità di un concetto lineare di passaggio dagli ambiti disciplinari alle discipline. Se la finalità dell'orientamento è quella indicata al punto f) del comma 2 dell'art. 3 (Sviluppo delle competenze e delle capacità di scelta individuale), è difficile immaginare come questo possa avvenire se non in un'ottica interdisciplinare.

In sede di progettazione educativo-didattica, andrebbe chiarito il doppio versante di significato dell'orientamento educativo, per cui da un lato si apprende a scegliere scegliendo, c'è un auto-apprendimento che avviene nell'atto di scegliere che nessun corso (né modulare, né di didattica integrativa) può surrogare, e dall'altro c'è una funzione metacognitiva che si esercita sull'apprendimento a scegliere ed è la riflessione che i ragazzi, in un contesto socializzante, compiono sul loro scegliere e sulle modalità delle scelte.

Da questo punto di vista mi sembra che sia possibile recuperare il meglio delle esperienze della scuola media costituite non da repertori di arti e mestieri, ma da attività di sviluppo di una capacità cognitiva relativa alle scelte orientanti, che lascia più aperto il campo alle opzioni successive. In altri termini, vorrei che nella scuola di base l'orientamento fosse una modalità dell'apprendere, attraverso le discipline e che, per l'accezione che assume come sfondo le professioni o comunque le opzioni di vita, fosse decisamente spostato al biennio; altrimenti avremmo una scelta precoce che diventa anche selezione precoce.

Alba Sasso

Ero tra coloro che fin dall'inizio erano favorevoli al 7 + 5 perché del vecchio progetto di legge mi spaventava l'idea di un triennio orientativo che faceva quasi pensare che ci fosse un'epoca - limitata nel tempo e solo quella - della vita dei ragazzi in cui dovessero essere orientati.

Sono d'accordo sull'idea di orientamento espressa da Simonetta Fasoli: orientamento come percorso che rafforza l'identità, la consapevolezza di sé. Certo, però rimane il problema dell'orientamento all'interno del biennio unitario, così come quello di una forte base culturale comune.

Un biennio unitario deve comunque avviare agli indirizzi, ma deve darne assaggi molto limitati per permettere poi i

passaggi ad altri indirizzi. E allora ci si chiede, molti insegnanti della scuola superiore si chiedono, se questa non sia una de-qualificazione della scuola. Ma la qualità è data solo dai saperi caratterizzanti l'indirizzo?

Sergio Soave

Condivido l'obiezione di Alba Sasso. Diciamo che è una sbavatura da porre a carico dei deputati che hanno maggiore sensibilità e cultura pedagogico-didattica. Mi spiego con un aneddoto. Molti membri della Commissione cultura hanno avuto un ruolo importante nella scuola (maestri, professori, provveditori, direttori didattici o presidi) e quando si discuteva dei massimi sistemi (dei principi, cioè, che vengono di norma espressi dall'articolo iniziale e dai primi commi degli articoli successivi) demandavo loro la definizione della norma, trattandosi di cosa delicata, nella quale anche una virgola fuori posto può scatenare guerre di religione. Alla fine, sul risultato nessuno osa obiettare. Ora, come si vede, da questi incontri ravvicinati sono venute definizioni molto belle, come quella dell'articolo 1 e altre meno precise, come quella del comma 1 dell'articolo 4 che è, appunto, incoerente rispetto alle finalità previste dall'articolo 3. Nessun dramma. La doppia lettura può servire a mettere a posto le cose.

Antonio Valentino

Io penso che l'orientamento passi attraverso due cose importanti che ancora però non esistono: la riforma dei saperi e la riforma del sistema scolastico.

Sulla riforma dei saperi il documento dei saggi ha detto delle cose importanti: quando parla di saperi essenziali, aperti nel senso di non essere legati ad ambiti disciplinari circoscritti, quando parla di operatività, di un rapporto con l'operatività e quindi anche con il mondo del lavoro e delle professioni, suggerisce un modo di guardare alla disciplina (e quindi ai saperi) da un angolo particolare che non appartiene alla nostra tradizione, ma che dobbiamo scoprire se vogliamo interpretare il nuovo e metterci in sintonia con elementi di *formatività* più significativi.

Con la riforma del sistema scolastico, inoltre, dovrebbe essere presente l'idea di un sistema formativo integrato con le occasioni formative del territorio, laddove il territorio è l'altra scuola.

Ma non basta: io declinerei la riforma generale tenendo presente due aspetti. Il primo ha a che fare con le finalità della scuola, dove l'autonomia soggettiva e lo sviluppo delle competenze, affinché perché lo studente sappia sviluppare anche l'autoapprendimento, diventano un fatto importante, trainante, direi centrale della scuola. Occorre recuperare un'idea di scuola diversa che abbia questo obiettivo e che soprattutto lo sappia declinare in termini didattici.

Il secondo aspetto, sempre strettamente connesso alla riforma della scuola, è l'idea di scuola come occasione per mettersi alla prova e per sviluppare un'identità propria. Ma questo potrà essere possibile soltanto con un'organizzazione diversa della didattica, cioè attraverso dei percorsi individualizzati. Voglio dire che l'orientamento non è un'attività specialistica e non è altro rispetto al curricolo e rispetto a un'organizzazione didattica specifica. La riforma deve fare i conti con un'idea di scuola che privilegia sempre più l'autoapprendimento e la capacità di inventare spazi per permettere allo studente di scoprire le proprie vocazioni e di sviluppare le qualità.

Gabriella Giorgetti

E adesso una domanda davvero complessa. Cosa si intende per curricolo ?

Mario Maviglia

Pensando alla scuola dell'infanzia e a un bambino di tre anni che la frequenta, a me sembra quasi scontato dire che l'idea di curricolo per questo bambino è profondamente diversa da quella che possiamo pensare per un ragazzo o una ragazza di sedici anni. Probabilmente ci sono elementi di comunanza, ma molti elementi di diversità.

Mi riferisco soprattutto al fatto - per esempio - che nella scuola dell'infanzia bisogna necessariamente fare i conti con un'accezione di curricolo non declinata necessariamente in termini formalistici o *istruzionali*. O meglio, l'aggettivo "istruzionale" va riferito non tanto ad ambiti specifici di intervento disciplinare e curricolare, quanto all'esperienza totale che il bambino vive a scuola. Se noi poniamo come finalità maggiore della scuola dell'infanzia lo sviluppo dell'autonomia, intorno ad esso bisogna costruire un percorso curricolare: per un bambino di tre anni sarà imparare a sbucciare una mela da solo o imparare a soffiarsi il naso da solo. Quando si fanno questi esempi, riscontriamo negli insegnanti una sorta di ritrosia e puntualmente ci obiettano che questi non sono obiettivi istruzionali. Ma chi l'ha detto? La mia idea di curricolo nella scuola dell'infanzia è a tutto tondo e implica anche questi aspetti per così dire informali di apprendimento. Ma sono talmente informali e latenti che spesso sono più forti ed espliciti di quelli formali che pensiamo di trasmettere al bambino.

Dal mio punto di vista, lo star bene a scuola nella scuola dell'infanzia è oggetto di curricolo, nel senso che il dare modo al bambino di capire come ci si relaziona con gli altri deve costituire oggetto di attenzione da parte della scuola. Capire, per esempio, quando e come si può parlare e le forme del comunicare, sono aspetti che si apprendono e che possono essere oggetto di curricolo.

Se parto da questi presupposti, è chiaro che l'idea di curricolo nella scuola dell'infanzia sta molto stretta in un contesto di ambiti disciplinari, perché l'insegnante sta facendo il suo mestiere anche quando sta mangiando con il bambino e magari gli sta insegnando delle cose molto più incisive di quando gli dà la scheda topologica.

Franco De Anna

Alla domanda sul curriculum rispondo in modo un poco indiretto.

Ormai usiamo il termine curriculum in realtà come sinonimo del percorso formativo scolastico e non, come sarebbe più corretto, come una "tecnologia" della costruzione del percorso stesso. Ma, proprio per questo, vi propongo una sua definizione larga: è in realtà l'artefatto che viene proposto e nel quale immettiamo il soggetto nel suo passaggio entro il sistema di istruzione formalizzato nel percorso scolastico.

Il sapere costituito dal curriculum è un artefatto. Come tale è un "oggetto" diverso dal sapere elaborato in contesti naturali, con il quale il soggetto viene in contatto in luoghi non formalizzati e istituzionalizzati (la famiglia, il rapporto tra pari, la piazza, il quartiere, la televisione). Il sapere elaborato in contesti naturali è asistemico, amethodologico, apedagogico, a volte antipedagogico. Può avere, lo sappiamo, potenza di gran lunga superiore del "sapere scolastico" nel formare il soggetto. Proprio perché non è "istituito" entro un luogo ed un tempo separati dalla crescita "naturale" del soggetto stesso e dei suoi rapporti.

Il sapere scolastico è anche un oggetto diverso dal "sapere prodotto", proprio della attività di ricerca. Quest'ultimo segue metodologie rigorose, ma anche modalità produttive rapsodiche; è settoriale, parziale, spesso usa abbondantemente delle figure della metafora, dell'analogia. Sfrutta, insieme al rigore analitico, molti approcci *gestaltici*, che poi supera nella documentazione dei risultati e nel metodo della verifica e della prova.

Il sapere scolastico è un sapere ordinato, metabolizzato, sequenzializzato in termini di prima e dopo e causa ed effetto. E' un sapere senza rischi e senza "fallimenti".

Non a caso il suo organizzarsi ottimale è in "curriculum".

E', insisto, un artefatto. E non può che essere così: è il modo specifico con il quale si riproduce lo stock di saperi (e linguaggi, e codici, e valori) ereditati.

Il suo carattere artefattuale è la condizione per la quale il ciclo di produzione di sapere non deve "ricominciare daccapo" ad ogni generazione. E', in altre parole, il modo efficace con il quale, in luoghi specializzati, si riproduce l'eredità culturale. Insisto sul carattere artefattuale del sapere scolastico, sia perché è una considerazione che direttamente falsifica la identità tra "sapere e docere" che è prossima alla nostra tradizione culturale (tornano le argomentazioni già sviluppate). Sia perché ciò mi consente di mettere in luce il rapporto "non naturale" tra il soggetto e tale artefatto. Apprendere in contesto scolastico (in contesto "istituito") è cosa diversa (deve essere diversa) dall'apprendere in contesto naturale, ma anche diversa dal "produrre" conoscenza.

Ma c'è anche un curriculum "implicito" legato proprio al contesto istituzionalizzato, fatto di spazi, tempi, ambiente, relazioni, artefatte.

C'è un inevitabile tasso di violenza simbolica in tale rapporto tra soggetto e artefatto scolastico, del quale dobbiamo sempre tenere conto. Sia non illudendo e illudendosi che tale violenza simbolica possa essere superata perché essa è connaturata al rapporto formativo, alla sua asimmetria. Sia perché solo "tenendone conto" è possibile tanto ridurre tale violenza alla sua dimensione simbolica (ma spesso ahimè essa diviene reale), quanto mettere in campo tutte le possibilità per tenere sotto controllo e bonificare il "dolore" che comunque è connesso a tale violenza simbolica. Occorre cioè un atteggiamento ed una capacità di "cura" nella relazione educativa che spesso trascuriamo. Magari perché impegnati a definire obiettivi, tassonomie, valutazioni oggettive, test, e quant'altro le esigenze di razionalizzazione del lavoro di insegnamento (o l'esigenza di renderlo meno destabilizzante psicologicamente, meno inquietante?) impongono.

L'avvertenza è importante anche perché il vero "curriculum" che conta è quello "nascosto" che si sviluppa nella mente del discente, e del quale nulla o quasi sappiamo. Ne conosciamo solo le manifestazioni esteriori, spesso incomprensibili, se non si assume, appunto, un atteggiamento e delle capacità di "cura".

Mi serve dunque sia la domanda fattami, sia la risposta che sto, per la verità, un poco forzando, per completare alcune affermazioni precedenti sullo sviluppo professionale dei docenti.

Credo che queste capacità e competenze "cliniche" fatte sia di alcune abilità, ma soprattutto di un atteggiamento di "cura", disegnino un versante della professione del docente che in questi anni abbiamo teso a lasciare un poco sullo sfondo. Che si rivelano invece essenziali proprio nella accentuata difformità tra i soggetti della formazione ed il contesto istituito nel quale la formazione scolastica si sviluppa.

Più da lontano proviene il soggetto, più l'impatto con gli artefatti del curriculum scolastico sarà potenzialmente "violento". Fino alla esclusione, appunto. Sia quella palese, della dispersione e della selezione materiale. Sia quella più sottile e occulta della promozione del puro "adattamento".

Recuperare anche questo versante di discussione e di elaborazione è essenziale.

Qui i problemi della "professionalità" docente si legano organicamente ad una questione di primaria importanza. Forse ancora più importante dei contenuti stessi della professionalità: la questione di una comune deontologia professionale. Che è l'altra faccia del "consistere" del docente come "professionista".

Infine esplorare con la dovuta attenzione questi aspetti del "fare scuola", dell'assemblare curricula, aiuta a fare giustizia anche di un certo dibattito culturale (culturale?), che sembra dilettarsi nell'esercizio non di ricerca epistemologica delle discipline, ma nell'epistemologia della cattedre e delle classi di concorso. Cose del tipo: è decisivo l'insegnamento della geografia. Vuoi non "fare" più il Manzoni? Come si fa a "fare" la storia moderna senza quella antica?

Il soggetto, le sue fatiche, i suoi apprendimenti, i suoi tradimenti, il suo farsi adulto e acquisire davvero la piena potestà

della persona umana che è quella di "decidere e deliberare" per se e per la collettività di cui fa parte, stanno da un'altra parte. Ma sono la sola ragione per la quale ha senso che esista la scuola.

Simonetta Fasoli

A me sembra che il curricolo abbia molto a che fare con il tempo, non solo nel senso che vi è un "prima" e un "dopo", ma anche nel senso di un modo di organizzare intenzionalmente la differenza di potenziale tra il noto e l'ignoto. Senza questa differenza, è impossibile produrre non solo le motivazioni all'apprendimento, ma anche tutti quegli atti che producono apprendimento.

Pensavo al curioso utilizzo del termine "curricolo". Quando presentiamo il nostro "curriculum vitae" non ci verrebbe mai in mente di indicare tutto quello che non sappiamo o che ci piacerebbe sapere; invece, quando parliamo di curricolo in senso pedagogico e scolastico, intendiamo ciò che ha a che fare molto di più con il futuro che non con il presente o il passato.

Dario Missaglia

Il tema è estremamente interessante. Tentando di scrivere cosa metterei nel curricolo della scuola di base, avevo cominciato a scrivere questi indicatori: il sé, lo spazio, il tempo, la logica matematica e il linguaggio.

Questo per dire che cercavo di costruire dei nuclei fondanti, un sistema di regole conoscitive da mettere in relazione tra di loro. E questo mi portava a dire che il salto dai programmi al curricolo (sarà questa la sfida con cui la scuola si dovrà misurare) sta proprio qui: il passaggio da una cultura quantitativa e trasmissiva a un processo.

Se il curricolo è un processo di costruzione di queste conoscenze, contano quattro cose fondamentali.

Uno: i soggetti e la relazione tra i soggetti (il sé come punto di partenza e di ritorno del curricolo di base), e allora non è casuale che la scuola dell'infanzia e la scuola elementare esprimano questa ricchezza proprio per la loro storica attenzione ai soggetti e alla relazione tra i soggetti.

Due: l'ambiente, nuova dimensione dell'apprendimento che dobbiamo scoprire (io prima la definivo come "la comunità").

Tre: il tempo; bisognerà studiare come esso si articola nei nuovi cicli di istruzione.

Quattro: gli strumenti che saranno importantissimi soprattutto nella fase iniziale. Penso al ruolo che, nel bene e nel male, ha svolto l'editoria scolastica nel vecchio modello della scuola dei programmi, dove la migliore editoria ha costituito un soggetto formativo straordinario che ha messo a disposizione una serie di repertori e di materiali di straordinario interesse. Tuttavia un'idea di curricolo come processo mette in discussione radicalmente l'idea del libro di testo e questo pone un grande problema di come ripensare gli strumenti a sostegno delle didattiche che siano orientate al curricolo.

A me sembra che queste siano le prime linee di approccio sul curricolo.

Mi preme sottolineare un punto. Non è solo importante chi decide, ma anche come decide, occorre aprire un processo di partecipazione e di vera mobilitazione culturale e professionale attorno alla definizione del curricolo, proprio perché gli effetti e i significati di natura culturale e sociale sono fortissimi. Pertanto credo che spetti al sindacato, all'associazionismo e ai vari punti della ricerca didattica in Italia non collocarsi in posizione di attesa per evitare quella che forse potrebbe essere la più clamorosa contraddizione: che se il curricolo è un processo, è una costruzione, attendiamo che qualcuno l'abbia costruito per noi.

Alba Sasso

Il termine "curricolo" è quello che i francesi definiscono una "parola valigia": cioè ognuno dà un'interpretazione e un senso diverso. Quindi mi sembra anche importante trovare dei punti di convergenza. Sono d'accordo con le definizioni che sono state date in questa sede. Mi preme che siano rafforzate l'idea dell'intenzionalità del curricolo e l'idea della formalizzazione, cioè l'idea del curricolo come mappa del sapere scolastico.

Gabriella Giorgetti

Una domanda all'onorevole Soave. Quali sono a Suo parere le azioni concrete che il Governo e il Parlamento dovrebbero mettere in atto e garantire per la generalizzazione di una scuola dell'infanzia di qualità.

Sergio Soave

Questo è il termine finale di una mediazione. Una parte della maggioranza - in particolare i Democratici di sinistra - aveva proposto che l'ultimo anno della scuola materna fosse conteggiato nell'obbligo, riprendendo in ciò i contenuti del disegno di legge governativo. Contro questa proposta si sono levate preoccupazioni varie, alcune di natura pedagogica (relative al tema del rapporto tra famiglia e bambino) e altre di natura ideologica (ad avviso dell'estrema sinistra, si sarebbe introdotto surrettiziamente il finanziamento alla scuola privata) ed essendo queste preoccupazioni interne alla maggioranza non se ne è fatto nulla.

Dalla discussione è però emersa la considerazione comune sull'importanza della scuola materna e si è convenuto di sottolineare la necessità di sostenere e "generalizzare" l'esperienza. Il concetto di "generalizzazione" significa appunto che si dà mandato al Governo di adottare un piano nazionale per vedere dove vi sono carenze di strutture e arrivare,

attraverso investimenti mirati, innanzitutto ad avere una copertura geograficamente compatta e omogenea di tale scuola sull'intero territorio nazionale.

Gabriella Giorgetti

Abbiamo una serie di domande relative al rapporto tra riforma dei cicli, istruzione superiore e formazione professionale. Una di queste riguarda il destino dell'istruzione professionale. Fortunatamente nel testo di legge non si parla più di istruzione professionale, rimane però il problema di capire se questa parte di scuola deve rimanere e chi deve gestire il governo di tutto l'insieme della formazione professionale.

Un'altra questione è: se veramente si dà avvio a un effettivo sistema di formazione professionale, bisogna esplicitare quali siano le ricadute, le contaminazioni che possono esserci tra sistema della formazione professionale e sistema dell'istruzione.

Infine il post-diploma. Vorremmo capire meglio che cosa significa rendere strutturale il post-diploma, dato che per sua natura deve avere un carattere flessibile essendo legato alle figure professionali del mercato del lavoro.

Franco De Anna

La formazione professionale è un settore da rifondare. Le Regioni hanno, da questo punto di vista, un impegno alla ricostruzione del sistema di formazione professionale, in base alla legge 112/97 (legge Bassanini).

Anche l'autonomia scolastica può mettere in moto qualcosa. Ad esempio, in Lombardia abbiamo negli istituti professionali e negli istituti tecnici un concentrato di risorse scientifiche che sicuramente non ha paragoni rispetto al sistema di formazione professionale regionale. Quando la legge regionale apre la fase degli accreditamenti queste scuole possono accreditarsi e diventare un'agenzia di formazione. Questo è possibile perché sono enti pubblici a tutti gli effetti. Se la scuola a partire dalle dotazioni che ha in termini di attrezzature e del know how si muove in questa direzione si avvia su una strada che arricchisce professionalmente anche gli insegnanti. Credo sia una delle cose concrete che si possono fare in quest'ambito.

Per quanto riguarda le modalità, io credo che se c'è una cosa a-curricolare, quella è la formazione professionale, altrimenti è doppio canale. Se è a-curricolare, è quella la parte fortemente modularizzata, cioè la parte che si consolida con unità autoconsistenti che certificano i risultati e così via.

La gente deve imparare che quando elegge gli assessori vota anche i programmi sulla base dei quali dà all'Ente Regione veri poteri di intervento dentro la formazione.

Lo sviluppo di questo settore ha un grande valore per la scuola, ne è l'interfaccia. Io penso che l'equivoco della secondarietà - che è un equivoco scientifico da un lato, ma che ha una corposità materiale dall'altro perché modifica gli atteggiamenti e gli immaginari professionali degli insegnanti - comincia a smontarsi se si mette in rapporto l'istruzione secondaria con diverse altre sue forme che non sono quelle canoniche del liceo o del percorso curricolare codificato. Per questo credo che lo sviluppo della formazione professionale avrebbe una grande funzione di correggere il tiro, di riproporre immaginari e pratiche professionali differenti agli insegnanti e ai formatori.

Sergio Soave

La questione dell'istruzione professionale è delicata perché negli anni passati l'istruzione professionale, per salvarsi da una presunta morte, si è, per così dire, tecnicizzata, tanto che esistono ormai pochi istituti professionali di Stato cui si possa riconoscere un'autentica funzione di formazione professionale.

Ora una decisione andrà presa.

Si potrebbe tagliar corto passando tutto alle Regioni, ma si è visto quante polemiche sono sorte al primo accenno.

La revisione del ruolo degli istituti professionali statali potrà andare di pari passo con l'estensione della formazione professionale sull'intero territorio nazionale. Ora, come si sa, l'estensione e la qualità della nostra formazione professionale sono, tranne poche eccezioni, assai poco soddisfacenti. Se poi si guarda ad altri paesi europei la distanza è enorme.

E' evidente che qui c'è da prevedere un impegno straordinario per colmare i ritardi e non tutto potrà essere fatto in fretta dalle Regioni. Un sistema integrato che veda la concorrenza e l'integrazione dei due sistemi (formazione e istruzione professionale) potrà richiedere la compresenza dei due soggetti per un certo tempo. Poi si vedrà.

D'altro canto, su questo tema, l'incertezza si è manifestata anche nella discussione alla Camera ed è stata il riflesso di opinioni non del tutto coincidenti, rispetto alle quali il Governo ha assunto una posizione che non lo obbligasse a tagliarsi tutti i ponti alle spalle. Ma, ripeto, a una decisione più netta bisognerà arrivare.

Dario Missaglia

Sul problema della formazione professionale in Italia l'eredità gentiliana ha pesato e continua a pesare moltissimo nella cultura politica anche della Sinistra.

Oggi siamo di fronte a novità politiche rilevanti. Io considero questo dell'obbligo formativo a diciotto anni un risultato straordinario e una scelta di civiltà. Devo dire però che nel testo di riforma, da una parte si sancisce l'obbligo formativo a diciotto anni e dall'altra si opera un'unificazione tra scuola e università lasciando però ancora fuori la formazione professionale. In tutta Europa ormai le politiche dell'istruzione e della formazione fanno invece capo a un unico punto

di riferimento, e per una ragione molto semplice: che l'esigenza dell'integrazione diventa strutturale. Quindi vuol dire che siamo ancora di fronte a delle difficoltà forti.

Dovremmo essere tutti consapevoli che il sapere scolastico non è l'unico sapere possibile, che il successo scolastico non è l'unica forma di successo possibile e che fino ad oggi chi ha pagato di più l'assolutizzazione di un modello di sapere e di successo sono stati proprio i più deboli, quelli che noi dovremmo rappresentare.

Io vi potrei narrare in base alle mie esperienze personali di ragazzi che, espulsi dal circuito scolastico, attraverso esperienze di borse lavoro fatte dai Comuni hanno recuperato un loro rapporto con il sapere e con la cultura inimmaginabile al momento della loro espulsione, perché per questi ragazzi la scuola era stata incomprensibile, tale era lo scarto tra la loro condizione di vita e i saperi che venivano loro comunicati; e quanto invece il rapporto con un'attività di laboratorio, con un'attività operativa abbia richiamato in loro una motivazione a conoscere impensabile.

Io credo che se vogliamo parlare di rapporti tra scuola e formazione professionale dovremmo cominciare a ragionare attorno alle didattiche, ai linguaggi, alle modalità di relazione che si sono realizzate nelle migliori esperienze di formazione professionale, ponendoci il problema che tutta la riforma ha un senso solo se tra qualche anno potremo dire che anche i più deboli sono stati rappresentati, altrimenti sarà una mera operazione di modernizzazione, sia pure utile.

La sfida che la riforma oggi può lanciare è riuscire a catturare quelli che sono stati fino ad oggi gli esclusi.

Dobbiamo lavorare molto su questo terreno e subito, anche perché se non approfittassimo di alcune occasioni (penso ad esempio al master plan, a progetti che richiederanno strutturalmente un approccio integrato), perderemo risorse, non costruiremo esperienze e probabilmente non costruiremo un'esperienza didattica pedagogica in grado di portare questo processo di integrazione in termini positivi.

Edoardo Lugarini

Il raccordo tra il sistema di istruzione e quello della formazione professionale comporta anche la riorganizzazione degli spazi e degli ambienti in cui si svolge l'attività didattica.

Va bene "insegnare a insegnare" in modo diverso, e di sollecitazioni in tal senso nella legge sull'autonomia scolastica ce ne sono a iosa, tuttavia nel nostro Paese non abbiamo risorse accademiche adeguate a questo.

Il dimensionamento scolastico ha messo chiaramente in evidenza che uno dei modi attraverso cui si può riconvertire è la riutilizzazione e la riconversione degli spazi in cui la didattica avviene.

Quindi c'è un problema di reinvestire sugli spazi, non di eliminarli.

Alberto Badini

Sulla Bassanini ci sono state delle resistenze enormi all'interno della CGIL Scuola proprio sul rapporto tra istruzione e formazione, laddove il buco nero non è solo la formazione professionale, ma anche l'istruzione professionale, che è quel pezzo della scuola di Stato che ha fallito e ha provocato la fuga verso l'istruzione tecnica.

Tutto da costruire è il rapporto con il decentramento. L'impostazione gentiliana è molto radicata, persino nella Sinistra, ed è persistente l'idea che l'unico modello di formazione era il modello di scuola classica e l'altra era tutta scuola di serie B.

Il laboratorio del liceo artistico o degli istituti d'arte è un altro modo di apprendere, del saper fare che la scuola ha sempre ignorato.

Io credo che dobbiamo intraprendere una battaglia culturale sul decentramento, sulla responsabilizzazione degli Enti locali e sul fatto che un sistema nuovo si basa sulla valutazione dei risultati e non sulle affermazioni in ingresso. Il rischio è centralizzare nuovamente.

Un sistema integrato si crea con la pari dignità, con il decentramento, nel rispetto della Costituzione senza corporativismi. Si crea inoltre attraverso un sistema di valutazione degli obiettivi raggiunti che è l'unica strada - anche se lenta - per garantire che in entrambi i percorsi i diritti di cittadinanza dei nostri giovani.

Gabriella Giorgetti

Da più parti si è fatto cenno al problema del codice deontologico. Come arrivare a costruirlo? Quali sono i soggetti che possono avere questo compito? Riguarda solo gli insegnanti?

Un codice deontologico presuppone una specie di ordine professionale, se così fosse quali ricadute potrebbe avere?

Franco De Anna

Non so individuare un altro percorso se non che il codice deontologico diventi il primo obiettivo dell'intera serie dei momenti di organizzazione collettiva degli insegnanti (associazioni, sindacati e così via).

Dario Missaglia

Occorre lavorare affinché ciò si realizzi, anche mettendo al lavoro una commissione composta da diverse rappresentanze che studi un percorso e una proposta da discutere con l'insieme dei lavoratori interessati.

Non credo che il codice deontologico porti necessariamente alla creazione di un ordine professionale. Il codice deontologico indica una nuova definizione di identità della professione in rapporto alla funzione istituzionale che svolge e quindi alla ricerca di quali sono oggi i suoi connotati fondativi.

Gabriella Giorgetti

Paola Poggi ha posto il problema delle scuole a indirizzo artistico e musicale per le quali tempo, quantità e approfondimento sono elementi fondamentali da valutare rispetto alla struttura del 7 + 5.

Il documento sui saperi ha evidenziato che il percorso di formazione futuro dovrà caratterizzarsi non sulla specificità ma sulla trasversalità. Quindi si chiede quale futuro si può prefigurare per queste tipologie di scuole. Nel settore si teme un raccordo troppo stretto con la formazione professionale che viene vissuto come perdita di identità. Ma forse può esprimere lei stessa queste preoccupazioni.

Paola Poggi

Questa è una sensazione netta. Basta guardare il caso dell'istruzione professionale quando, per tutta una serie di ragioni, ha prevalso la teoria sui momenti di confronto e di verifica tra le conoscenze ed è diminuita l'applicazione, è successo che le grosse aziende, per sopperire a questa mancanza, si sono fatti le scuole e si sono formati gli addetti per conto proprio.

Per quanto riguarda l'artistico e il musicale, non è solo una questione di pensare ad un percorso sufficientemente in grado di testimoniare il sapere e il saper fare, ma è anche una questione di tempismo, perché alcune abilità, alcune potenzialità esistenti nello studente emergono solo se sollecitate in tempo adeguato e con gli strumenti giusti.

La preoccupazione del settore è questa: noi arriviamo a ragionare di riforma del nostro sistema dove l'istruzione artistica non è compresa nella formazione vera. La perdita di questo percorso specifico che nasce già a tredici anni è motivo di grossa preoccupazione.