

Buon senso per la scuola

Un investimento sul futuro

Per cominciare

Queste sono le proposte elaborate da un gruppo di persone che si sono liberamente trovate per individuare linee di fondo e orientamenti attuativi condivisi in vista di una riforma complessiva della scuola, di là dagli schieramenti partitici. Individui variamente impegnati nella società civile, ci unisce il fatto di credere che l'istruzione e la formazione siano una *priorità assoluta* per il nostro paese, e che questo non basti dirlo, ma occorra sostenerlo nei fatti. In questo senso, non si tratterà tanto di affrontare e risolvere singoli problemi (gli insegnanti, la struttura dei cicli, la valutazione...), ma innanzitutto di *promuovere, attraverso il dibattito culturale e l'iniziativa politica, un investimento della società sulla scuola*.

Le contrapposizioni ideologiche nel settore delle politiche educative, d'altra parte, non solo rendono impossibile prendere decisioni in tempi ragionevoli (nel secondo dopoguerra sono stati presentati circa quaranta progetti di riforma complessiva della scuola, e nessuno è andato in porto), ma ostacolano anche, e questo è molto peggio, una riflessione e un lavoro comuni finalizzati allo sviluppo umano e civile, oltre che economico, delle giovani generazioni e dell'intero paese.

Il nostro obiettivo è allora duplice: identificare i problemi prioritari, proporre soluzioni realistiche, e creare intorno a queste proposte un canale di comunicazione grazie al quale, senza rinunciare alle proprie specificità culturali, si confrontino e collaborino posizioni diverse. Il favore con cui da più parti è stata accolta questa ipotesi di lavoro ci conferma nell'opinione che molti siano stanchi di scontri frontali e conflitti immotivati, dentro e fuori i partiti di governo e di opposizione, e desiderino mettersi all'opera su proposte precise. **La stanchezza è anche in quella parte del mondo della scuola che, lavorando concretamente alla sua modernizzazione nel quadro delle innovazioni avviate a partire dalla metà degli anni novanta, si sente poco o niente rappresentata da uno scontro politico sovraccarico di pregiudiziali ideologiche, e per ciò stesso non utilizzabile ai fini di una puntuale verifica dei processi in corso, dei loro significati e risultati.**

Questo approccio ai temi delle riforme dei sistemi scolastico-formativi non comporta, ovviamente, atteggiamenti di distanza o, viceversa, di adesione acritica rispetto alle decisioni assunte dal governo e del parlamento, o ancora in itinere. Le persone che hanno partecipato all'elaborazione delle proposte hanno in questi anni manifestato, ciascuna secondo le proprie opzioni, competenze, ambiti di lavoro e di intervento, consensi e dissensi sull'uno o sull'altro passaggio politico, avanzando critiche e proposte di merito e di metodo. Ampiamente condivisa, per esempio, è la preoccupazione per politiche di riduzione della spesa per lo più generiche, e comunque poco capaci di saggi equilibri tra l'esigenza di contenimento degli sprechi e quelle di qualificazione dell'intero sistema, nonché di sviluppo di settori formativi strategici: dalla formazione professionale all'educazione degli adulti.

Analogamente, non sono apprezzabili le frequenti ingerenze sui contenuti e sul profilo culturale dei programmi, materia che dovrebbe essere completamente lasciata – una volta definiti gli obiettivi e gli standard di competenze di riferimento – all'autonomia delle istituzioni scolastiche e formative. Appaiono, invece, poco giustificabili i silenzi – in regime di “diritto-dovere all'istruzione e alle formazioni” - sulla fisionomia prevalentemente formativa che dovrebbe avere ogni attività lavorativa dei giovani minori di 18 anni: a partire da un apprendistato che, come noto, non prevede più un tempo definito per la formazione fuori del contesto

lavorativo; così come sulle caratteristiche del percorso formativo, tra i 14 e i 15 anni, per i ragazzi interessati a un inserimento lavorativo immediato, e sulle soluzioni da predisporre per quelli che escono dalla scuola media senza aver conseguito la licenza. Criticità e lacune aggravate dall'incertezza che continua ad esserci attorno alla prevista ristrutturazione del secondo ciclo, in particolare attorno alla fisionomia e alla collocazione degli istituti tecnici, che sta tra l'altro innescando pericolose dislocazioni delle iscrizioni in direzione dei licei. Se, infine, sono deludenti i ritardi nella costituzione di un efficace ed autonomo sistema nazionale di valutazione dei risultati basato su precisi standard di riferimento e su adeguati dispositivi di accertamento, costituisce motivo di inquietudine il ricorso a forzature ideologiche che si è determinato a proposito del "tempo pieno" nel primo ciclo e del ruolo delle singole famiglie a proposito dell'articolazione dell'offerta formativa e dell'individualizzazione della didattica.

In coerenza, tuttavia, con il rifiuto delle opposte retoriche del "tutto eccellente" e del "tutto da abrogare", il gruppo ha adottato per sé e propone ad altri un metodo di analisi e di confronto assolutamente alieno da ogni tipo di semplificazione e incentrato piuttosto sull'individuazione delle soluzioni più adeguate e fattibili delle numerose criticità del nostro sistema educativo. Su questo intende proseguire a lavorare anche in futuro, nella convinzione che non vi siano stagioni, neppure quelle segnate dalle scadenze elettorali e quindi più esposte all'enfasi su ciò che divide, nelle quali sia lecito sospendere la ricerca di soluzioni realistiche e mandare, magari temporaneamente, il "buon senso" in soffitta.

A proposito di buon senso. Il "gruppo del buon senso", come sigla, è un'invenzione giornalistica; un'etichetta tanto fortunata che non ci sarebbe più riuscito di togliercela di dosso, anche se lo avessimo voluto. Così l'abbiamo fatta nostra, con qualche timore di apparire presuntuosi, ma anche con la fiducia che l'interlocutore non fazioso non avrebbe frainteso: il "buon senso" indica infatti per noi la soglia minima, modesta ma preziosa, dell'accertamento impregiudicato dei problemi e del loro orizzonte di soluzione, non certo l'esibizione di una virtù o, peggio, l'orgoglio di una titolarità esclusiva. Chi poi si è esercitato a rintracciare dietro il nostro lavoro posizioni strumentali e opportunismi di ogni tipo, può pure continuare a farlo, anche se farebbe meglio a approfondire le proprie energie in altre direzioni.

Una prima stesura del testo è stata messa in rete nel settembre 2003, in un certo numero di siti che si sono offerti di ospitarlo¹, senza necessariamente dividerne per intero il contenuto. L'idea era da un lato di mettere subito a disposizione di un pubblico potenzialmente vasto il frutto della riflessione maturata tra noi sino a quel momento, dall'altro di aprire il lavoro al contributo di chi ritenesse utile l'impostazione e valido il tentativo. La versione che segue incorpora dunque anche gli interventi pervenuti durante l'autunno scorso, emendativi e di arricchimento, che ci sono parsi più congruenti rispetto all'impianto argomentativo del nostro testo.

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

¹ Cogliamo l'occasione per ringraziare gli enti che hanno ospitato il nostro contributo sui loro siti web: ACLI, AIS, AND, ANP, ASTRID, Avvenire, CISEM, Comunione e Liberazione, Confindustria, Eduscuola, Fondazione per la scuola (Compagnia di San Paolo), Il Sole 24 Ore, ItalianiEuropei, Nuova Secondaria, Reset, Il Riformista, Treille, Tuttoscuola, UCIIM, Unioncamere.

Hanno contribuito successivamente con le loro osservazioni: Cinzia Buscherini, Luciano Corradini, Michele Colasanto, Giuseppe Fumarco, Antonio Giordani, Lanfranco Maggioli, Paolo Petrocelli, Giovanni Trainito

La redazione finale è a cura di Paolo Ferratini

Introduzione

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

Il buon senso c'era; ma se ne stava nascosto, per paura del senso comune.
(A. Manzoni, *I promessi sposi*)

Una situazione in movimento

L'interpretazione dello scenario dal quale prendono le mosse le riflessioni "di buon senso" di cui qui diamo conto si fonda su due osservazioni:

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

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

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

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

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

I politici hanno forse la tacita convinzione che, per i motivi più diversi, il discorso sulla scuola non abbia un riscontro politico immediato, e che sia difficile

mobilitare l'opinione pubblica su questo tema, a meno che non si ritorni alla disputa ideologica, come quando si ricorre a vieti slogan del tipo "la scuola svenduta ai privati", "la cultura classica svilita e annientata" e simili.

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

La sfida europea

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

- di *armonizzare in modo significativo i sistemi educativi* dei principali paesi europei,
- di *abbattere l'attuale spreco di risorse umane* che in alcuni paesi (l'Italia fra questi) è ancora fortissimo,
- di *ancorare al territorio* - e alla sua capacità di visione strategica fondata sul rapporto fra le autonomie - *la programmazione dell'offerta formativa*, fermo restando il connettivo nazionale e unitario delle "norme generali".

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

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

La riforma prevista dalla legge n.53 del 28 marzo 2003 esplicitamente afferma che il sistema dell'istruzione liceale e il sistema dell'istruzione e formazione professionale dovranno dare a tutti una solida cultura generale e una

preparazione specifica per l'ingresso nel mercato del lavoro o per il proseguimento degli studi nell'università o nella formazione superiore, con crescenti possibilità di passaggio dall'uno all'altro sistema, e soprattutto con la possibilità di proseguire in un percorso qualificato di istruzione superiore tecnica e professionale. L'assunto è del tutto condivisibile. Occorre tuttavia precisare che l'integrazione non nasce sommando i diversi pezzi (istruzione e formazione, scuola ed extrascuola, statale e non statale), ma configurando fin dall'inizio un sistema di relazioni possibili che li valorizzi e ne renda concretamente realizzabile l'azione convergente e complementare.

Le resistenze al cambiamento

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

Tipico della *mentalità della conservazione*, e trasversale alle appartenenze ideologiche, è per esempio il rifiuto della "cultura utile". Se ad esprimere questa resistenza sono molti accademici, taluni editori scolastici, buona parte degli stessi docenti, è necessario capire da quale equivoco questa origina e come può essere vinta, partendo forse dall'affermazione minimale, ma decisiva, non già che la tradizione è inutile o riservata a pochi privilegiati, ma che la scuola non può essere il luogo dove si trasmettono *esclusivamente* i saperi consolidati dalla tradizione.

La scuola deve essere capace di introdurre nella vita dei ragazzi *esperienze significative*, che rispondano, senza eluderle, alle loro domande di senso e di costruzione dell'identità, stimolando il loro desiderio di apprendere e di organizzare il sapere intorno ai grandi nodi problematici della conoscenza. E, beninteso, dovrebbe far ciò quasi senza dirlo, per evitare quell'effetto "Re Mida rovesciato", per cui una cosa introdotta ufficialmente nella scuola smette immediatamente di essere interessante per i ragazzi.

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

Agli appassionati di slogan, diremo che la scuola che abbiamo in mente è la scuola "delle tre A": *autonomia*, "*allargato*", *alternanza*. L'autonomia non è una minaccia per chi la pratica, l'alternanza non è una via di fuga per i meno bravi, l'allargamento non è un abbassamento della qualità o una perdita di significato della

scuola in sé, ma una premessa per introdurre e valorizzare percorsi formativi non esclusivamente centrati su di essa.

Un secondo forte elemento di resistenza è la *difficoltà a mettere a regime il cambiamento*: non esistono le condizioni per portare a compimento l'innovazione con una certa continuità, perché ai soggetti che dovrebbero collaborare per il *bene comune* non è più chiaro né quale sia il loro ruolo, né che cosa sia il bene comune. Le istituzioni cambiano perché cambiano le relazioni all'interno della società: la pluralità attuale di livelli e di ordinamenti non permette più l'identificazione scuola – Stato, che chiedeva agli insegnanti di essere non semplici fornitori di “servizio pubblico”, ma interpreti di una missione in senso forte, e suggeriva agli studenti l'appartenenza ad una cittadinanza comune. Una volta venuta meno nei fatti e soprattutto nella coscienza collettiva, questa cornice di riferimenti valoriali e identitari non è stata sostituita da nient'altro. E il patto tra società civile, stato e scuola è entrato in crisi.

Allargare il consenso sulla riforma

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

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

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

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

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

Va poi aggiunta a queste un'altra considerazione, relativa ai «tempi» delle riforme, inevitabilmente lunghi sia per quanto riguarda la messa a regime delle innovazioni, sia, e soprattutto, in termini di osservabilità dei risultati. Se, per ipotesi, ad ogni cambio di maggioranza il nuovo governo decidesse di azzerare la riforma avviata dal governo precedente nessuna innovazione avrebbe il tempo per assestarsi e per produrre effetti misurabili e comparabili.

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

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

Non dovrebbe poi essere così difficile raggiungere un consenso largo su obiettivi e priorità, attraverso un dibattito sereno, libero da pregiudiziali ideologiche e che nella individuazione delle strategie e dei mezzi decida di adottare un

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

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

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

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

Scuola e società dell'apprendimento

I paesi avanzati dell'Occidente stanno vivendo nella presente fase storica la transizione dall'industrialismo alla società post-industriale. Una delle caratteristiche

salienti di questa transizione è il ruolo cruciale che nella nuova organizzazione sociale vanno assumendo i processi di apprendimento sia come strumento di crescita della persona, sia come volano della occupabilità e della cittadinanza attiva.

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

L’Ocse ha raccolto un gruppo di specialisti di varie discipline per individuare le competenze/chiave, da cui dipende oggi, in senso non solo economico, la «crescita delle nazioni» e del mondo globale in cui esse si trovano ad interagire. In uno dei documenti prodotti nell’ambito del progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*)², si legge che «le competenze/chiave sono rilevanti per la effettiva partecipazione non solo nella scuola e nel mercato del lavoro, ma anche nel processo politico, nelle reti sociali e nelle relazioni interpersonali inclusa la vita familiare, e più generalmente, per sviluppare un senso di benessere personale». Le prime ad essere individuate sono tre competenze generali (suscettibili di specificazione concettuale ed operativa con la costruzione di appositi indicatori):

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

E’ evidente che le sempre più numerose competenze necessarie per partecipare in modo attivo e consapevole alle pratiche di una società complessa non possono essere formate solo dalla scuola, ma richiedono distensione temporale e diffusione spaziale dei processi di apprendimento. I quali, a loro volta, non possono essere identificati con il solo apprendimento formale (scolastico), ma debbono abbracciare altresì gli svariati ambiti dell’apprendimento non formale e informale. E qui entrano in gioco una serie di agenzie e di tecnologie diverse, dai tradizionali mezzi di comunicazione di massa all’ *e-learning*, dalle organizzazioni produttive di beni e servizi a quelle più specificamente operanti nel campo dell’offerta culturale e del tempo libero.

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

Ad essa spetta dunque il compito di porre le basi per il funzionamento e lo sviluppo della ‘società della conoscenza’. Ciò significa, per la scuola, affrontare una serie di sfide dal cui esito dipenderà in definitiva la sua rilevanza in un contesto che vede progressivamente ridimensionarsi il monopolio della formazione formale e prendere corpo un sistema plurale di offerte diversificate nei tempi, nei modi, nei contenuti.

Le nuove tecnologie

² D.S. Rychen-L.H. Salganik [eds.], *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Göttingen, Hogrefe & Huber Publishers 2003

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

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

Di fronte all'irrompere del computer e di internet sulla scena dei processi di apprendimento qualcuno prevede un futuro in cui la scuola sarà interamente soppiantata dalle nuove modalità di auto-apprendimento in rete, un apprendimento non più insegnato ma semmai tutorato e prevalentemente *on line*. Non mancano, tuttavia, buone ragioni per affermare che il ruolo della scuola rimane insostituibile. In primo luogo perché solo in tempi dilatati e insieme a guide esperte è possibile compiere esperienze conoscitive complesse, fare i conti con la dimensione storica dei processi culturali, confrontarsi con la tradizione, interpretare ciò che è lontano da noi, nel tempo e nello spazio – operazioni intellettuali che richiedono tutte la capacità di prendere le distanze dall'ovvio, dall'immediato, dal presente e implicano un *training* non conciliabile con la simultaneità dei prodotti ipertestuali o con le pratiche di autoapprendimento via web o d'insegnamento a distanza. A ciò va poi aggiunto con nettezza che le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, per quanto divenute interattive, mai potranno permetterci di fare a meno del *rapporto educativo* (fra adulti e ragazzi, ma anche dei ragazzi fra loro) che si realizza nella scuola.

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

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

Soggettività, flessibilità e decentramento

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

In tutti i campi della vita sociale si assiste oggi all'affermazione di un bisogno da parte degli individui e dei gruppi di vedere riconosciuta la propria identità, di

fruire di spazi di libertà, sia positiva (libertà *di*, partecipazione) sia negativa (libertà *da*, autonomia). Le organizzazioni che resistono a questa richiesta, che non si fanno rimettere in discussione dai soggetti che le abitano, non cercano di incorporarne motivazioni e costruzioni di senso e non riescono a rispettare la loro diversità sembrano condannate ad una ineluttabile perdita di legittimazione. Ciò vale tanto per le imprese, che debbono fare i conti sul mercato con una domanda più esigente e differenziata di un tempo, quanto per le organizzazioni pubbliche, o sottoposte a forme pubbliche di regolazione, come la scuola.

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

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

La scuola ha dunque un conto aperto con i suoi studenti, un conto che può chiudere solo affrontando la questione della motivazione e stabilendo con loro un vero e proprio patto pedagogico, che comprenda obiettivi condivisi e reciproci impegni.

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

Scuola e lavoro

Una terza sfida riguarda *il rapporto tra scuola e lavoro*. Il post-fordismo, la specializzazione flessibile, l'organizzazione piatta, la qualità sono tante etichette con le quali si suole designare una serie di processi di innovazione che investono in profondità il tradizionale modo di lavorare, facendo emergere, ai vari livelli della struttura occupazionale, la necessità di un soggetto/lavoratore più qualificato, più

autonomo, più intraprendente. Per formare tale soggetto occorre puntare su un avvicinamento fra studio e lavoro, fra scuola e impresa, mondi che le società tradizionali, inclusa la società industriale, avevano invece configurato come entità separate e per lo più distanti. A seguito dell'avvento del post-fordismo si è cominciato a parlare con qualche realismo di una «corrispondenza» tra educazione ed economia. Ora, questa corrispondenza deve essere reciproca: essa non può risolversi nell'adattamento della scuola ai bisogni dell'economia, ma deve includere anche il percorso contrario.

Certo, il rapporto reale tra scuole e imprese è delicato. La debolezza economica delle prime è, in regime di autonomia, un fattore di rischio in termini di possibili forme di dipendenza e di subordinazione. Proprio per questo la relazione con le imprese va perseguita non tanto e non solo dalle singole istituzioni scolastiche, ma al livello dei sistemi e delle reti territoriali, in un quadro di collaborazione biunivoca nel quale gli Enti locali possono e devono giocare un ruolo di impulso e di governo.

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

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

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

Una quarta sfida riguarda *il rapporto fra qualità ed equità*. Vi sono più definizioni di ciò che è da considerarsi qualità nella scuola e tra queste una crescente rilevanza vanno acquistando quelle espresse dagli studenti e dalle loro famiglie. Il giudizio soggettivo dell'utente non può peraltro essere l'unico parametro cui riferirsi: esso deve essere integrato dal giudizio espresso dagli esperti, dall'insegnante in primo luogo ma anche, e sempre più spesso, da una nuova figura professionale che va emergendo: il valutatore indipendente dei processi e dei risultati formativi. Nei paesi in cui le riforme sono state fatte, una delle missioni principali che le varie articolazioni dell'amministrazione pubblica hanno assunto, nello stesso momento in cui, con l'autonomia, allentavano il controllo diretto sul funzionamento delle organizzazioni scolastiche, è stata proprio quella di predisporre sedi e meccanismi di valutazione del loro operato.

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

Dal punto di vista dell'equità, il sistema educativo italiano presenta carenze molto rimarchevoli, anche nel confronto internazionale. Basti ricordare che quasi il 30% di una classe di età esce dalla scuola senza aver acquisito nessuna qualifica professionale o titolo di studio secondario superiore, e ciò in conseguenza di un tasso di dispersione che rimane ancora troppo elevato. Inoltre, un giovane su 15 non raggiunge nemmeno la licenza media, condannandosi così ad uno stato di dequalificazione destinata a incidere in modo pesante sul suo futuro lavorativo e, più ampiamente, sociale. Né può sfuggire la gravità del fatto che l'influenza della origine sociale dei giovani (occupazione e livello di istruzione dei genitori) sull'accesso alla scuola secondaria superiore, la scelta dell'indirizzo di studi e il conseguimento del diploma, non soltanto è molto forte ma è anche immutata nel tempo, non essendo sensibilmente cambiata nel corso dell'intero secolo appena concluso. Il fattore equità entra dunque in gioco non solo in riferimento all'inclusione degli attuali esclusi, ma anche dentro lo stesso sistema formativo. A partire dall'obiettivo minimo quantitativo del diploma o della qualifica per tutti, elemento comune – giova ricordarlo – delle riforme Berlinguer e Moratti ma ancora tutt'altro che conseguito, fino alla garanzia per tutti dell'acquisizione di un *minimum* in termini di competenze, che costituisca una sorta di "soglia di cittadinanza", soglia sotto la quale non deve rimanere nessuno.

Si tratta, per un verso, di perseguire una maggiore eguaglianza di opportunità nella carriera scolastica senza peggiorare ma, al contrario, migliorando i livelli di qualità complessivi. Ciò significa proporsi, contemporaneamente all'obiettivo della maggiore equità, di elevare, ad esempio, i risultati relativi ottenuti dai giovani italiani per quanto riguarda l'apprendimento dell'italiano, della matematica e della scienze, risultati che la recente rilevazione internazionale compiuta dall'Ocse sui quindicenni (l'indagine "Pisa") ha mostrato essere, per molti profili, sotto la media dei numerosi paesi partecipanti. Su un altro versante, il tema dell'equità va incrociato con quello dell'autonomia. Abbiamo l'impressione che nel dibattito sulla fissazione degli obiettivi generali del sistema e di valutazione dei risultati sia rimasta in ombra l'esigenza di creare chiari e rigorosi indicatori di equità. Da questo profilo, la semplice *accountability*, utile a registrare l'efficacia delle singole

scuole, non basta per orientare il sistema verso una qualità diffusa ed equamente distribuita, che non si concentri a pelle di leopardo lasciando plaghe diffuse di insufficienza. Occorre, a nostro avviso, allestire un meccanismo di premi/sanzioni per i singoli istituti scolastici, basato appunto su indicatori ancora tutti da predisporre.

Un meccanismo di incentivi e disincentivi andrebbe allestito proprio per contenere i possibili effetti negativi sull'equità di un'autonomia competitiva forte per le scuole, come quella che peraltro qui si caldeggia. Le ricerche a livello internazionale mostrano che spesso (non sempre, però, dunque non è una necessità strutturale) la "scelta" produce per esempio tendenze alla "scrematura" degli studenti e quindi alla segregazione sociale, che, a sua volta, è un fattore di accrescimento delle diseguaglianze e di rischio per la coesione sociale.

L'impianto culturale e didattico

Operatività e astrazione

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

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

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

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

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

Questo approccio ha tra l'altro l'ulteriore e non certo secondario vantaggio di favorire una prospettiva interdisciplinare rigorosa e concreta, che non si riduce alla tendenza a dispensare nozioni generiche e vaghe, ma fa della capacità di vedere

e capire la natura intrinseca di un problema, di comprendere quali caratteristiche siano rilevanti e pertinenti l'obiettivo fondamentale da raggiungere.

Una caratteristica essenziale presente in questo processo è l'*astrazione*, ovvero la capacità di identificare caratteristiche comuni in campi differenti, così che idee generali possono essere elaborate ed applicate di conseguenza a situazioni a prima vista anche assai diverse fra loro. L'*astrazione* ha la preziosa caratteristica di fare emergere, laddove tutto sembra simile, sottili divergenze e quindi di portare alla luce, tra fenomeni e processi apparentemente del tutto eterogenei, analogie a priori impensabili; sollecita lo sviluppo di paradigmi generali e fa emergere l'attitudine a coglierne le proprietà tipiche. Per l'insieme di questi aspetti l'analisi che parta da problemi può diventare uno dei principali elementi aggreganti (e qualificanti) del processo di insegnamento-apprendimento.

Ciò non significa che il modello euristico debba caratterizzarsi come induzione pura. Occorre sempre che il soggetto in formazione abbia uno schema di riferimento, una cornice concettuale dentro cui collocare gli oggetti e, naturalmente, anche se stesso. In tal senso, non è sufficiente fornire strumenti, provvedere "cassette per gli attrezzi"; e lo stesso *problem solving*, che pure è metodica utile e motivante, non esaurisce, sia chiaro, il processo educativo. Resta infatti indispensabile mettere gli alunni in contatto con la tradizione culturale di cui sono parte, far sentire loro un ritmo intellettuale diverso da quello dell'attualità e della necessità del momento, sintonizzarli sulle lancette della lunga durata e non sull'orologio dell'*hic et nunc*. Rendere operative le conoscenze non significa infatti piegare i dati della cultura a una funzione meramente strumentale, ma, al contrario, raggiungerli attraverso progressive approssimazioni cognitive, in un percorso che permetta non solo di possederli ma di vivificarli, facendoli reagire con la realtà circostante.

Dai soggetti individuali a quelli collettivi

L'esigenza, sentita nell'intera Unione europea, di sviluppare un maggiore e migliore raccordo tra istruzione e formazione è, come noto, alla base della crescente diffusione dei termini "competenza" e "capacità". È difficile capire il senso e la portata dell'autentica rivoluzione concettuale che si intendeva attuare con l'adozione preferenziale di questi termini se non si riconosce che alla loro base c'è l'idea di *trasferibilità di qualcosa di definito*, il *credito*.

Non a caso la caratteristica fondamentale di quella che oggi viene usualmente chiamata la "società della conoscenza" è di mettere quanto più possibile e nel modo più rapido ed efficiente in comunicazione persone o gruppi di persone e di considerare le competenze tecniche come risultati che emergono e vengono sviluppati nell'ambito di un processo di interazione e di condivisione all'interno di sottogruppi e di reti di cooperazione intersoggettiva.

Questa impostazione sta influenzando lo stesso modello di innovazione, che non viene più visto come processo lineare che avanza per passi ben definiti, bensì alla luce di un modello secondo il quale le idee innovative possono provenire da diverse sorgenti e si affacciano con tanto maggiore facilità e ricchezza quanto più queste sorgenti vengono poste in comunicazione reciproca.

Lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione non a caso mira sempre più a fornire gli strumenti adatti a favorire la *cooperazione tra soggetti differenti, individuali e collettivi*, proprio tramite lo scambio di informazioni, nella *comunicazione*. Quest'ultima è dunque l'elemento chiave della

relazione di servizio: è ciò che la trasforma in un ciclo all'interno del quale si crea valore e, soprattutto, si pongono le condizioni per creare valori sempre maggiori. Infatti la prestazione che scaturisce da questa relazione e in cui essa si materializza diventa ottimale quanto più si carica di esperienza comune, di comune sentire, quanto più, cioè, è il risultato di uno *sfondo condiviso*, all'interno del quale si crea un linguaggio comune. Non a caso uno degli obiettivi prioritari, in molte relazioni di servizio, sia del cliente che del prestatore d'opera, è di creare una *partnership* che duri nel tempo: la ricerca della *continuità* e della *stabilità* del rapporto tra prestatore d'opera e cliente è dunque uno dei tratti caratteristici fondamentali dei processi di servizio.

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

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

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

- può essere vista come semplice *mezzo*, che amplia a dismisura le possibilità di accesso all'informazione e alla conoscenza e rende più facili e veloci i relativi percorsi, mettendo a disposizione in modo praticamente illimitato archivi e fonti di documentazione.
- può essere percepita come *luogo* in cui è possibile progettare e costruire ambienti per realizzare processi di apprendimento, alternativi rispetto a quelli usuali, e sperimentare modelli di insegnamento che non si esauriscano nel trinomio lezione - studio individuale - esercitazione, sostenuto dalle abituali forme di verifica (interrogazione, compito in classe, test ecc.).

- può infine essere assunta come *modello* di un processo di insegnamento/apprendimento non riducibile al semplice percorso di trasferimento/acquisizione di conoscenze date e come apprendimento di regole e concetti che descrivono il mondo e la realtà circostante. La rete induce invece a considerare la conoscenza come un *processo di costruzione collettivo, sociale, dinamica e sempre incompleta*, e a ritenere che l'unica forma di apprendimento efficace di essa sia la *partecipazione attiva* a tale processo.

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

Caos informativo e sistemi di riferimento

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

Anche la diffusione e il radicamento delle conoscenze richiede, da sempre, l'intervento e la mediazione di strutture sociali e paradigmi culturali più o meno organizzati: la religione; la famiglia; la rappresentazione della conoscenza e l'immagine della scienza tipiche di un determinato periodo storico, che attraverso la diffusione dei manuali, tendono a fornire modelli e soluzioni accettabili da parte di tutti coloro che praticano un certo campo di ricerca; e, soprattutto, la scuola, che custodisce la tradizione culturale e, nell'atto di darle forma, la perpetua e trasmette i contenuti che ogni sistema sociale considera fondamentali.

Oggi, la funzione tradizionale cui assolvono queste strutture, che consiste appunto nell'organizzare le conoscenze e nel gerarchizzarle, è palesemente indebolita dal diffondersi di strumenti di trasmissione orizzontale dell'informazione, sempre meno soggetti a controllo. La crescente perdita di influenza e di incidenza delle forze che presiedono alla strutturazione del sapere è all'origine del caos informativo nel quale siamo immersi, e all'interno del quale è sempre più difficile trovare prescrizioni e orientamenti.

La crescente *libertà di accesso* all'informazione da parte di tutti rischia di provocare, come inevitabile rovescio della medaglia, la diluizione e la perdita del *senso* della comunicazione. La massa dei messaggi e dei dati scambiati rende sempre più arduo valutarne la qualità. Spesso il curioso sostituisce l'importante e, di fronte all'ampliarsi delle possibilità, alimentato dalla velocità degli elaboratori e dall'enorme capacità delle banche dati e degli archivi, a farla da padrone nel determinare e orientare la scelta finisce per essere il caso. Il surriscaldamento

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

Compito della scuola, in questo quadro, è quello di fornire solidi punti di riferimento che consentano di orientarsi all'interno del flusso continuo dell'informazione. La scuola non può dunque rinunciare a porsi in una prospettiva di organizzazione del sapere e delle conoscenze, senza cui non esiste cultura.

Un nuovo modello organizzativo per le scuole

Il riferimento alle competenze, se correttamente inteso, rimanda ad una cornice che non solo richiede, ma esige un nuovo modello organizzativo per l'istituzione scolastica. A spingere in questa direzione non è soltanto l'esperienza pratica del mondo del lavoro, ma sono anche e soprattutto le considerazioni teoriche che costituiscono l'esito della lunga e approfondita riflessione sul modo di affrontare i problemi posti dall'irruzione, sulla scena della scienza contemporanea, del fenomeno della *complessità*. Questa riflessione aveva portato fin dalla fine degli anni Quaranta a sottolineare l'esigenza, per chiunque voglia rappresentare i fenomeni complessi senza comprimerli o distorcerli arbitrariamente, di tenere nella massima considerazione la potenza del concetto di organizzazione.

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

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

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

- impostare le *relazioni interne* all'istituto in modo da dare contenuto e applicazione effettivi all'idea di *comunità scolastica* e da sviluppare i *processi*

di gruppo, sia per quanto riguarda il team di insegnanti, sia per quel che concerne la collettività dei discenti;

- estendere e arricchire le *relazioni esterne*, in modo da dare, anche in questo caso, contenuto e applicazione effettivi all'idea di *comunità locale*, all'interno della quale nuovi soggetti, *in primis* Regioni, Comuni e Province, possano affiancarsi alle scuole nell'elaborazione di progetti.

Questo doppio compito richiede, per un verso, di non scambiare l'autonomia con la chiusura e l'isolamento, e, per l'altro, di non confondere la necessità di dialogo e di interazione con l'ambiente esterno con un appiattimento indiscriminato nei confronti delle sue istanze, cosa che priverebbe il sistema della possibilità di darsi un suo profilo specifico e di avere un'identità precisa e ben riconoscibile.

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

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

La teoria dei sistemi *autopoietici* (che sono in grado di conservare e riprodurre la propria organizzazione interna) ha avuto il merito di evidenziare l'importanza fondamentale proprio del concetto di organizzazione *come vincolo inderogabile*, nel senso che un mutamento di quest'ultima comporterebbe il collasso del sistema o, quanto meno, lo stravolgimento della sua natura e della sua identità, che sono ad essa indissolubilmente associate. Bisogna allora chiedersi: "quali sono i processi in grado di conferire al sistema stabilità e resistenza alle perturbazioni e, contemporaneamente, plasticità, cioè *flessibilità strutturale*, così da metterlo in condizione di mutare di continuo pur mantenendo una propria identità riconoscibile"?

Se si vuole dare un senso preciso all'autonomia delle istituzioni scolastiche occorre dunque impostare un *modello organizzativo* che consenta di assorbire anche obiettivi e finalità *esterne* (ad esempio, quelle del mondo del lavoro o del sistema economico e produttivo), a patto che le relazioni con l'ambiente di riferimento vengano trattate in modo conforme all'esigenza di dare organicità, coerenza e stabilità al complesso delle relazioni interne. E' questo il nodo problematico che finora il sistema scolastico non è riuscito non dico a risolvere, ma neppure ad affrontare convenientemente sul piano teorico.

L'altra grande fonte di possibili equivoci e contrasti che va eliminata è il rapporto tra l'autonomia e l'auto-organizzazione delle singole unità del sistema scolastico, che vanno ribadite e rafforzate, e la titolarità, da parte del MIUR, delle necessarie funzioni di indirizzo e di controllo. La soluzione di questo problema richiede la messa a punto di un sistema decisionale *multilaterale* che individui i rispettivi ambiti di azione attraverso una decisa differenziazione tra i livelli delle "decisioni strategiche" e delle "decisioni operative". Le prime, mirando a definire i

criteri e le regole per l'assunzione delle seconde, debbono configurarsi come *metadecisioni*, o decisioni di secondo livello, il cui contenuto non può essere mai una decisione diretta (e tanto meno una prescrizione) su un comportamento operativo, bensì un'indicazione o *decisione su come decidere o valutare* (i comportamenti operativi).

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

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

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

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

I punti nodali

Premessa

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

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

essenziale valorizzare le esperienze di orientamento, senza concentrare tutto nel solo luogo in cui i ragazzi sono per forza costretti a stare, ma potenziando l'interazione con la comunità in cui vivono, ristretta ed allargata.

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

Istruzione e formazione professionale

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

La valenza di questa norma è di enorme interesse perché, specie in riferimento al ciclo secondario, supera la tradizionale distinzione, presente nell'originario linguaggio della Costituzione, tra "scuola", da un lato, e "istruzione artigiana e professionale" dall'altro, una forma di classificazione che rifletteva una impostazione culturale elitaria e discriminante dal punto di vista culturale e sociale, proponendo di contro una nuova classificazione dell'offerta definita da due entità:

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

Si tratta di un cambiamento profondo che consente di delineare un ambito di intervento regionale a carattere esclusivo, che comprende le attività relative al diritto-dovere di istruzione e formazione (per dodici anni di studi) comprendendo pure la formazione superiore. Tale disegno è completato dalla legge 53/03 attraverso la definizione di un “*sistema educativo di istruzione e di formazione*” dal carattere fortemente promozionale e basato sulla personalizzazione dei percorsi formativi, avente il fine di “favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, delle differenze e dell’identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione” (art. 1).

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

E’ in questo quadro che risulta fondamentale la presenza nel secondo ciclo di *due percorsi distinti*, il *percorso dei licei* e il *percorso degli istituti dell’istruzione e della formazione professionale*, quest’ultimo dotato di natura pedagogica, identità curricolare e fisionomia istituzionale, abilitato a rilasciare titoli di studio progressivi corrispondenti a standard concertati e riconosciuti in sede nazionale. L’obiettivo dichiarato è quello di dar vita ad un percorso graduale e continuo di pari dignità culturale ed educativa rispetto al percorso liceale. Realismo vuole, tuttavia, che si considerino con qualche cautela parole d’ordine quali quelle della “equivalenza” o della “pari dignità”, quando si parla di scuole e formazione professionale. I meccanismi di riproduzione sociale attraverso l’istruzione sono infatti così potenti – come mostrano tutte le ricerche italiane e internazionali – che, ogni volta che si crea un *branching point*, questo finisce per determinare una gerarchia, insieme culturale e sociale, tra i successivi percorsi. Si aggiunga che la qualità di un percorso educativo dipende non solo da come è disegnata l’offerta ma anche, e non meno, da quale è la domanda che ad esso si rivolge, cioè da quale è la composizione sociale delle classi che vi si formano. Per tale motivo, le disuguaglianze iniziali, prodotte dai meccanismi sottostanti alle scelte di accesso, tendono ad accrescersi in modo cumulativo durante tutto il percorso. Ed è questa la ragione per cui è difficile trovare nel mondo un esempio di canale di istruzione o formazione professionale a livello secondario che sia davvero “equivalente” e di “pari dignità” rispetto al parallelo canale di istruzione generale, come è difficile trovare un sistema di “passerelle” che funzioni in modo equilibrato in ambedue le direzioni e non, almeno prevalentemente, nella direzione dello scarico nel canale meno prestigioso degli alunni che non riescono in quello più prestigioso (ciò che, a sua volta, accresce la gerarchizzazione fra i canali). Osservare la grande problematicità di un obiettivo di equiparazione non vuol dire, peraltro, illudersi, come taluno ha fatto in passato – ma non mancano gli illusi anche oggi – che la soluzione possa essere il canale unico di tipo comprensivo, magari prolungato fino al termine del segmento secondario. Da un certo punto in poi – si può discutere quale esso sia – l’esigenza di differenziazione nei percorsi diventa così forte che contrastarla in nome di un’istanza di tipo egualitario finisce per produrre - come di nuovo diverse ricerche hanno dimostrato - effetti piuttosto perversi che virtuosi.

Ogni disegno volto effettivamente a rafforzare il “secondo canale” è dunque il benvenuto, in quanto si muove nella direzione di un sistema in grado di valorizzare le risorse umane, innalzare i livelli di conoscenze e competenze innovative, così da poter adeguatamente rispondere alla sfida economica e tecnologica posta dalla globalizzazione. E non si tratta soltanto di una prospettiva economicistica: occorre

infatti dotare le persone di una moderna cultura in grado di superare l'ideale della "testa piena" di nozioni, per una nuova concezione che miri piuttosto ad ottenere la "testa ben fatta", capace cioè di cogliere le connessioni tra saperi, di porsi di fronte alla realtà in una prospettiva attiva, di apprendere continuamente e creativamente dall'esperienza.

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

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

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

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

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

La programmazione dovrà inoltre:

- garantire che i titoli e le qualifiche professionali di differente livello siano coerenti con gli obiettivi specifici di apprendimento e quindi confrontabili tra di loro;
- assicurare la spendibilità nazionale dei titoli professionali conseguiti all'esito dei percorsi formativi.

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

Sotto questo profilo, non è tanto la perfetta equivalenza tra i due canali ai fini della prosecuzione degli studi il criterio da ritenere, quanto altri due che, sebbene fortemente impegnativi anch'essi, sembrano più appropriati e realistici: 1) il verificato conseguimento da parte di tutti gli studenti, indipendentemente dal canale prescelto, di un pacchetto di conoscenze e competenze che potremmo definire di "soglia" o "di cittadinanza"; 2) il minimo di distanziamento (in termini di livelli

culturali e di prestigio sociale) ed il massimo di integrazione (istituzionale e anche fisica) tra i due canali, al fine di facilitare le traiettorie incrociate, anche quelle che vanno nella direzione più difficile, il passaggio dal “professionale” al generale”.

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

Tali cambiamenti comportano, irreversibilmente, l’attribuzione alle Regioni di poteri reali in ordine alla organizzazione scolastica e alla gestione degli istituti scolastici e di formazione. Questo trasferimento di competenze, che ovviamente richiederà tempo per essere implementato, non lascia più spazio alle discussioni bizantine che hanno animato i confronti sull’interpretazione della Costituzione e sulla realizzazione dell’obbligo scolastico.

Si va disegnando un quadro del tutto nuovo, che va affrontato alla luce di una visione alta e globale della natura dei percorsi di istruzione e formazione professionale, andando oltre la “linea del fuoco” rappresentata dai tentativi provenienti da più parti di far prevalere sull’interesse generale i più diversi e contrastanti interessi esistenti all’interno del mondo della scuola e della formazione.

Tali tentativi hanno prodotto per esempio l’indicazione degli otto licei, con relativi preannunciati indirizzi, che sembrano prefigurare una sostanziale conferma della situazione attuale, solo con una diversa insegna sul portone. La proliferazione degli indirizzi va invece evitata, soprattutto per quei licei, come il tecnologico, l’economico e l’artistico, per i quali si corre il rischio di non cogliere l’alternativa all’insegnamento *ex cathedra* offerta dal nuovo sistema dell’istruzione e formazione professionale, adeguatamente riqualificato in tempi che saranno, probabilmente, medio-lunghi, e a partire da quelle regioni che già da tempo stanno producendo esperienze di livello europeo. E’ necessario operare trasformazioni graduali, ma avendo ben chiaro l’obiettivo finale, che è quello di bloccare l’attuale degrado di entrambi i sistemi di istruzione e di formazione e di diminuire i tassi di dispersione, oggi imperdonabilmente alti.

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

E’ questo il motivo per cui, a nostro avviso, occorre cercare di cogliere l’occasione rappresentata dalla messa a punto dei decreti attuativi della l. 53/2003 e avanzare delle proposte realistiche, ma non per questo di basso profilo.

La normativa che si va delineando crea una decisa cesura specie in riferimento alla particolare *arretratezza culturale* del sistema formativo italiano, data dalla tendenza a concepire “cultura” solo ciò che viene fornito dalla scuola, mentre ogni riferimento al lavoro è visto al più come “pratica”, attribuendo a tale termine tutto il significato svalutante che si può intuire dall’espressione utilizzata. Questa arretratezza è una delle cause delle scarse *performance* del sistema italiano

se comparato a quello dei Paesi con cui ci confrontiamo sul piano istituzionale, sociale ed economico, ed in particolare della grave piaga dell' "insuccesso formativo" che porta ad avere oltre il 30% dei giovani diciannovenni senza alcun titolo né qualifica professionale, mentre circa il 55% degli adulti svolge attività lavorative lontane dal percorso di studio completato.

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

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

- il *diritto di usufruire di un vero servizio di orientamento*. Le capacità orientative non sono innate; esse vanno sostenute e potenziate attraverso interventi *ad hoc*. Ciò significa delineare un dispositivo di orientamento aperto, flessibile, cooperativo, basato sul principio di personalizzazione, prevenzione ed accompagnamento;
- il *diritto alla scelta fra opzioni alternative ed equivalenti*. La possibilità di scelta – dopo il primo ciclo - fra il percorso liceale e quello di istruzione e formazione professionale deve essere effettiva, ovvero occorre che le diverse opzioni siano presenti nei diversi territori ed accessibili. Ciò richiede percorsi differenti, evitando modelli ibridi che finiscono per creare un unico percorso che non soddisfa di fatto appieno nessuno degli utenti;
- il *diritto a veder riconosciuto il proprio bagaglio personale*. Ogni persona, all'inizio di un percorso, possiede capacità, conoscenze, abilità, competenze che devono essere portate alla luce, riconosciute e valorizzate;
- il *diritto alla continuità formativa*. Ogni cammino formativo deve poter essere aperto a sviluppi successivi, potenzialmente fino ai livelli più elevati. In particolare, deve essere consentito a tutti – sia nella fase iniziale della propria vita sia nell'età adulta, anche in costanza di rapporto di lavoro – di accedere ad un percorso che permetta di giungere fino ai livelli più elevati di competenza;
- il *diritto alla reversibilità delle scelte*. Ogni persona che ha intrapreso un percorso (Liceo, Istituto di istruzione e formazione professionale, apprendistato) ha il diritto, oltre che di proseguirlo fino alla fine, di interromperlo e di passare in un altro senza per questo dover "ricominciare da capo". Con il meccanismo dei passaggi adeguatamente sostenuti, si potranno disegnare ingressi intermedi che consentono di valorizzare il cammino svolto e di raggiungere nuovi obiettivi. A facilitare l'osmosi, soprattutto per i primi anni del segmento secondario, occorre percorrere la via di una integrazione (istituzionale e anche fisica) dei due canali, attraverso, per esempio, la creazione di "campus" polifunzionali dell'istruzione e formazione, anche con attività extracurricolari e associative comuni. Va in tutti i casi scongiurato il pericolo che il "doppio canale" significhi un ulteriore e definitivo passo dell'istruzione tecnica verso la licealizzazione, con una "seconda gamba" che verrebbe allora ad identificarsi con l'attuale istruzione e formazione professionale. In questo modo lo squilibrio attuale non sarebbe certo superato.

•

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

Nella prospettiva di una riforma di tutti e per tutti, si propongono alcuni criteri ispiratori delle scelte applicative del sistema disegnato dalla nuova normativa.

a) Il primo criterio ispiratore, in questo quadro, esorbita in realtà dalla decretazione delegata della l.53 e riguarda la necessità è quello di portare a compimento il riassetto costituzionale relativo ai livelli di governo, introdotto con la modifica del Titolo V, eliminando le ambiguità e le sovrapposizioni che ancora permangono nella *definizione dei poteri fra Stato e Regioni*. Se a queste ultime deve andare l'organizzazione e la gestione degli istituti scolastici e di formazione (salva l'autonomia dei singoli istituti), la programmazione dell'offerta formativa deve essere realmente affidata loro definendo sulla base delle esigenze censite sul territorio quantità e natura dell'offerta complessiva di istruzione e formazione. Non si tratta di discutere se trasferire alle Regioni gli istituti professionali, una parte di essi, una parte dei tecnici o che altro. Le Regioni devono vedersi affidare tutte le istituzioni scolastiche e formative e, *sulla base delle norme generali che per tutte devono venire dallo Stato*, organizzarle e gestirle. Ma tale affidamento deve operare nella logica della sussidiarietà e, quindi, dell'autonomia delle istituzioni scolastiche; di conseguenza, occorre creare le condizioni per cui titolari del rapporto di lavoro diventino, progressivamente, i dirigenti scolastici e formativi, in modo tale da consentire un reale sviluppo di organismi di istruzione e formazione moderni, organici, dotati di capacità strategica e della necessaria responsabilità nell'indirizzo e nella gestione delle risorse, comprese quelle umane. L'assetto istituzionale dovrebbe essere in sintesi il seguente:

- potestà legislativa dello Stato, da esercitare mediante l'emanazione delle norme generali, per la definizione degli ordinamenti dell'istruzione e della formazione (obiettivi generali, linee fondamentali dei piani di studio con l'indicazione degli obiettivi specifici, aspetti principali dell'organizzazione delle istituzioni di istruzione e formazione, principi essenziali dello stato giuridico del personale);
- potestà legislativa delle Regioni, da esercitare nel rispetto delle norme generali e nella salvaguardia degli spazi di autonomia spettanti alle istituzioni scolastiche e formative, per la gestione e organizzazione delle istituzioni di istruzione e formazione e per gli aspetti degli ordinamenti degli studi ad esse demandate;
- potestà amministrativa, gestionale, organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche e formative (da intendere anche unitariamente), tutte dotate di autonomia, salvo che per le attività che riguardano più istituzioni e che non si possono realizzare in rete, le quali andrebbero svolte da organismi esterni, e precisamente dagli enti locali.

b) In secondo luogo, va dedicata una forte attenzione alla *caratterizzazione dei due percorsi* ed in particolare alla qualificazione del sistema degli istituti di istruzione e

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

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

d) In particolare, i *percorsi del sistema dell'istruzione e formazione professionale*, per essere effettivamente credibili come alternativa ai percorsi liceali, devono poter contare su risorse adeguate ma soprattutto non avere duplicazioni nei percorsi liceali. La formazione cioè deve poter contare su percorsi di sistema, quindi strutturali e non contingenti, che consentano sia l'acquisizione di competenze immediatamente spendibili sul mercato del lavoro, sia l'acquisizione di competenze utilizzabili in percorsi ulteriori di istruzione e formazione professionale superiore, o anche nell'università. In questo senso essi possono essere triennali e quadriennali, ma anche di cinque, sei e sette anni. Essi debbono poi garantire con appositi interventi, eventuali passaggi dentro il sistema e tra questo e quello liceale. Inoltre, con un anno integrativo dopo il quadriennio di istruzione e formazione professionale, tali percorsi dovranno consentire anche l'accesso agli esami di stato liceali e, quindi, il proseguimento in università. Un percorso, perciò, di formazione della persona umana, che valorizzi il lavoro e le professioni, caratterizzato non dalla incomunicabilità con altri percorsi ed altri sbocchi, ma al contrario dalla sua qualità intrinseca largamente maturata dalla attuale esperienza delle filiere tecniche e professionali, che oggi sono innaturalmente confinate all'interno del sistema di istruzione.

e) Occorre ricordare che il sistema si costruisce dal basso, ovvero convincendo i giovani e le rispettive famiglie circa la validità dell'offerta, ma anche dall'alto,

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

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

g) Occorre cogliere l'occasione offerta dalla modalità *dell'alternanza scuola-lavoro* per porre al sistema delle imprese una sfida che, sulla scorta del modello europeo, rappresenta al tempo stesso una possibilità di valorizzazione del suo potenziale formativo e di sviluppo degli investimenti in ricerca e formazione delle risorse umane. Nell'alternanza, correttamente intesa, i momenti in azienda assumono il carattere di vere e proprie occasioni di apprendimento e acquisizione di competenze, conoscenze e abilità, con l'ausilio di piani formativi personalizzati. Per raggiungere questi obiettivi, è necessaria una relazione consapevole e sistematica tra le imprese e le organizzazioni che le rappresentano, e gli organismi di istruzione e di formazione, soprattutto in ambito locale. Questa collaborazione richiede però l'accelerazione di un cambiamento culturale, del resto già in atto da tempo, per cui da un lato il mondo della formazione faccia definitivamente cadere alcuni datati pregiudizi verso il sistema delle imprese, e dall'altro le imprese, che da tempo si dichiarano favorevoli all'alternanza e premono perché sia introdotta nella normativa, accettino di farsi carico, insieme alla comunità locali e alle agenzie formative, di un impegno rilevante, che richiede una disponibilità nuova ed un investimento non tanto finanziario quanto di tempo e di risorse umane.

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

della istruzione e formazione professionale in corrispondenza di particolari tipologie o situazioni dell'utenza.

i) In questo senso, va assicurata ai giovani *un'offerta integrale* che renda possibile una prospettiva formativa aperta, flessibile, centrata sulle persone, in grado di creare circolarità tra formazione iniziale e formazione lungo tutto il corso della vita, in una logica che coinvolga i diversi soggetti della vita civile, sociale ed economica. Per fare ciò è necessario impegnarsi affinché il sistema che si va creando sia completo in senso verticale (fino alla formazione superiore) ed orizzontale (orientamento, alternanza, formazione in servizio, educazione e formazione permanente, percorsi individualizzati di recupero). La prospettiva su cui operare è non già quella centrata sul singolo istituto, quanto quella della *rete formativa* che richiede uno stile di autentica cooperazione tra diversi soggetti in un disegno di sistema unitario.

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

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

n) Tra i criteri cui riferire le scelte da compiere, fondamentale che i nuovi sistemi dell'istruzione e dell'istruzione - formazione professionale siano finalizzati anche all'apprendimento lungo tutto il corso della vita, secondo gli accordi di Lisbona. Le dinamiche in atto nell'educazione degli adulti appartenente al comparto dell'istruzione (Centri Territoriali per la formazione Permanente e corsi serali negli istituti scolastici superiori) e nella formazione continua " a domanda individuale" promossa dalle Regioni segnalano, così come la presenza consistente di lavoratori occupati tra gli iscritti ai corsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS), il crescente interesse di quote ampie di popolazione adulta, anche in condizione lavorativa, ad un investimento formativo finalizzato allo sviluppo - e non solo all'adattamento o aggiornamento - delle proprie competenze culturali e professionali. Vi è inoltre da considerare la condizione di autentica emergenza formativa in cui si trovano settori consistenti di popolazione, anche delle fasce di età più giovani, tuttora prive delle competenze alfabetiche fondamentali. L'esercizio del diritto soggettivo alla formazione richiede d'altra parte, oltre allo sviluppo di misure di promozione e di appositi dispositivi di sostegno al rientro in formazione in età adulta, anche la predisposizione di tipologie di offerta adeguate alla specificità dell'utenza: per flessibilità organizzativa, sistemi di certificazione delle competenze, modularità curricolare, servizi di orientamento, strumentazione metodologico-didattica specialistica. Un impegno in questo senso - che si rivela della massima importanza anche per lo sviluppo della formazione in contesto

lavorativo, a partire dall' "apprendistato formativo" – deve essere presente nella fase di attuazione del nuovo disegno riformatore.

o) Ma il cuore di tutta la riforma - come del resto di ogni riforma del sistema educativo - sta nella possibilità di sostenere nel *personale* la presenza di requisiti di motivazione, preparazione ed esperienza coerenti con le necessità richieste dalla strategia individuata³.

Il sistema pubblico

Fedeli alla scelta di cercare l'accordo sulla salienza dei problemi, ma non necessariamente sulle soluzioni, riteniamo necessario precisare che tutti i componenti del gruppo concordano sul rilievo pubblico delle scuole paritarie, ma alcuni hanno manifestato perplessità sui tempi e sui modi di attuazione del sistema pubblico di istruzione, richiamando ad una grande prudenza e sottolineando la plausibilità dell'idea che una scuola pluralista al suo interno (sia tra gli insegnanti che tra gli allievi) favorisca il conseguimento di "beni pubblici" come lo spirito critico, l'indipendenza del giudizio, la comprensione e l'interesse per le differenze, la convivenza e la cooperazione con l'"altro", più di quanto non possa farlo una scuola culturalmente omogenea. Questo vantaggio di partenza verrebbe annullato nei fatti solo nel momento in cui fossero operanti dei meccanismi di valutazione di sistema, in grado di tenere sotto controllo questi aspetti del processo educativo e di darne conto per tutte le scuole, pubbliche e private, attraverso una costante verifica empirica. Finché ciò non sarà, alcuni di noi ritengono che una riserva sulla piena fungibilità e parità fra i due tipi di scuola non possa non essere mantenuta, anche senza mettere in campo altre motivazioni di ordine giuridico ed economico.

Per una corretta lettura del rapporto fra scuola statale e scuola non statale nel nostro paese, occorre rifarsi alle radici storiche della scuola statale e all'articolazione che questo rapporto ha avuto nel corso di centocinquanta anni, caricandosi nel tempo di valenze ideologiche, che sappiamo quanto abbiano pesato, e tuttora pesino, sul dibattito. La nascita del sistema scolastico italiano è strettamente legata alla costruzione politica della nazione e, in ragione di questo, la scuola del Regno si è posta come obiettivo principale il raggiungimento di una comune coscienza civica. Perciò le scuole private (spesso identificate riduttivamente con le scuole cattoliche) sono state a lungo considerate come istituzioni segregate e segreganti, in contrasto con l'idea di cittadinanza, e la funzione dello Stato è stata vista come funzione di *controllo* piuttosto che di *valorizzazione* delle iniziative educative della società civile. Non sono mancate posizioni di maggiore disponibilità fin dagli inizi⁴, ma in linea di massima solo poche voci isolate difesero il pluralismo, messe a tacere dalla legge Gentile che, in sintonia con le indicazioni politiche del governo fascista, rinforzava l'idea, già propria della cultura politica laica e risorgimentale, che la sola agenzia educativa legittima fosse lo Stato, escludendo così la possibilità sia per le famiglie che per le comunità locali di essere soggetti attivi nell'educazione.

³ Per questo specifico tema vedi *infra*, pp.36-8.

⁴ Lo stesso ministro Casati, nel suo discorso di presentazione della legge che porta il suo nome, citò la Germania come esempio di uno Stato che non si limita a fornire direttamente l'istruzione, ma consente alle scuole private di "competere nell'arena educativa".

Il centralismo monopolistico⁵ e la marginalizzazione della scuola non statale, comprensibili al momento delle origini, si sono però mantenuti in modo rigido anche con la Costituzione repubblicana. All'epoca, gli steccati tra laici e cattolici erano d'altronde ben lunghi dall'essere caduti e di ciò era ben cosciente De Gasperi, che dell'obiettivo del loro superamento a lungo termine fece il fulcro della sua strategia politica. Inoltre, ben presto, con la "guerra fredda" e la *conventio ad excludendum*, fu eretto un secondo, insuperabile vallo. Il pluralismo scolastico non poteva mettere radici in una società civile così divisa e con così gravi problemi di difesa e consolidamento del regime politico appena instaurato. Ma quello che non era possibile ieri è possibile oggi, perché entrambi gli steccati sono stati rimossi. Ora, la Costituzione riconosce il diritto per i cittadini ad aprire scuole, vincolandolo però alla famosa clausola "senza oneri per lo Stato" contenuta all'art.33, c.3, su cui il dibattito è stato vivacissimo, e ha visto di fronte, in estrema sintesi, i sostenitori della scuola non statale, che la intendono come "senza *obbligo* per lo Stato di sostenere oneri" e i suoi oppositori, che la intendono invece come "senza *facoltà* per lo Stato di sostenere oneri": la questione non è ancora stata risolta in modo definitivo, e il dettato costituzionale si presta pur sempre ad interpretazioni restrittive. Sotto un profilo puramente fattuale, dato che dall'obbligo di istruzione discende l'impegno dello Stato a sostenere le spese per l'istruzione dei cittadini, finanziare la scuola non statale potrebbe non essere un onere, ma addirittura un risparmio, perché ogni alunno che si iscrive a una scuola non statale consente allo Stato di risparmiare la cifra che gli costerebbe se frequentasse una scuola sua. Non c'è "onere", in questa accezione, se non c'è aggravio di spesa rispetto a quella che lo Stato sosterebbe se lo studente frequentasse la sua scuola: è ciò che oggi accade nel settore della scuola dell'infanzia. Circa il 50% dei bambini italiani in età prescolare, infatti, frequenta scuole comunali o private (in gran parte gestite da istituti religiosi, ma non solo). Lo Stato interviene con sussidi a favore di queste scuole perché riconosce che, se dovesse istituire scuole statali per rispondere all'intera domanda nazionale, andrebbe incontro a oneri (appunto) di gran lunga superiori. Crediamo sia a questo punto indispensabile avere dati attendibili sui costi reali delle scuole statali e non statali, dalle materne alle superiori. Solo così il tema degli "oneri" potrà essere affrontato in termini adeguati. Resta tuttavia innegabile che il dettato della Carta, come dimostra il dibattito interpretativo in sede giuspubblicistica oltre che politica, mantiene un reale margine di ambiguità, che sarebbe bene risolvere una volta per tutte percorrendo la via maestra della revisione costituzionale.

Un altro ostacolo, non tanto e non solo alla parità, quanto e soprattutto al pieno dispiegamento dell'autonomia e di tutti i suoi effetti, è quello del quinto comma del medesimo art.33, che prevede "un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi". E' la questione del *valore legale del titolo di studio*. Questione molto complessa, per le ricadute reali che la sua eventuale rimozione porterebbe con sé, essa è tuttavia centrale anche in vista di una reale valorizzazione delle esperienze migliori della scuola non statale e,

⁵ E' importante sottolineare che il controllo centrale è stato fortissimo anche nei confronti delle scuole statali, tanto che nel 1950 don Sturzo poteva scrivere che "in Italia non solo non è libera la scuola in genere, ma non è libera neppure la scuola che dipende dallo Stato. Questa è burocratizzata, dalle elementari alla media e sotto molti aspetti anche alla universitaria. Libri di testo, tasse scolastiche, nomine di insegnanti, trasferimenti, esami, concorsi, licenze, permessi, pensioni, tutto è statizzato. Non c'è nessun momento della scuola che non sia regolato dall'alto, uniformizzato, mortificato. Quell'esercito di insegnanti alti e bassi (sotto il fascismo vestivano divisa militare) che dipendono dal Ministero della P.I. non debbono avere cervello proprio o volontà propria. Debbono pensare o volere come pensa e vuole la burocrazia centrale".

contestualmente, per una realizzazione della parità che punti a migliorare la qualità complessiva, anche eliminando i rami secchi. Finché il titolo di studio continuerà ad avere valore legale, gran parte dell'utenza continuerà inevitabilmente a chiedere alla scuola meno una reale preparazione che il famoso "pezzo di carta". A queste condizioni, la concorrenza fra scuole in un sistema paritario rischia di diventare una concorrenza al ribasso, una gara a chi garantisce il "pezzo di carta" con maggior facilità, penalizzando proprio gli istituti migliori, pubblici o privati che siano. È su questo terreno, aperto alle dinamiche negative del *dumping*, che già oggi prosperano - e più ancora potrebbero prosperare domani, magari dietro opportuna mascheratura formale, con contributi pubblici - i "diplomifici", realtà che nulla hanno da spartire con le scuole non statali di qualità. A parere di molti, se il titolo di studio fosse spogliato della funzione attuale di chiave d'accesso ai pubblici concorsi, e venisse rilasciato dai singoli istituti e non più dallo Stato, avrebbe il valore corrispondente alla stima che ogni scuola si è conquistata, grazie alla preparazione dei propri studenti. Si tratta comunque di un processo da avviare con cautela e solo a valle di una realizzazione piena e bilanciata del sistema dell'autonomia. È vero infatti che già adesso il titolo di studio, se non è stato privato del suo valore legale, ha tuttavia perso una buona parte del suo valore reale, anche nei concorsi pubblici. Esso non è più uno strumento di selezione ma solo di preselezione, un modo per introdurre un primo e tutto sommato ancora utile filtro in una partecipazione ai concorsi che, malgrado ciò, rimane pur sempre di massa e con forti squilibri quantitativi tra domanda ed offerta. Di fatto, tranne quando, ed è raro, i requisiti in termini di titoli di studio richiesti sono molto specifici e corrispondono a ristrette cerchie di titolari - in questi casi si occorrerebbe intervenire subito - i giochi veri si fanno dopo, nel momento in cui, esaurita la preselezione, si passa alla selezione. Qui poi intervengono altri fattori, che spesso non hanno nulla che fare con il merito e le competenze. Alla fine, è dunque sui fattori della selezione, avvenga essa in uscita o in entrata, che si gioca la partita vera della qualità e di una regolazione rigorosa ed efficace degli accessi all'Università o al mercato del lavoro⁶.

Sottratto alle contrapposizioni ideologiche, il tema pubblico-privato va restituito alla cornice che gli è propria: quella della pluralità dell'offerta e dell'autonomia delle scuole. A partire dagli anni Sessanta molto si è mosso per quanto riguarda contenuti e metodi dell'insegnamento: sperimentazioni, nuova didattica, pedagogia non autoritaria, lavori di gruppo hanno modificato radicalmente il modo di fare scuola, anche se la struttura dell'istituzione scolastica è rimasta pressoché invariata, e anche il tentativo di modificare i modelli gestionali introducendo gli organi collegiali si è risolto, di là dall'impegno di molti, in un sostanziale fallimento, perché, a dispetto dell'enfasi sul valore "partecipativo", le competenze di questi organi sono rimaste relegate ad aspetti marginali della vita

⁶ Il tema dell'abolizione del valore legale del titolo di studio non può dunque essere affrontato solo dal punto di vista della sua ricaduta sull'attuazione del sistema nazionale dell'istruzione, in quanto valica i confini delle problematiche educative o di *policy* scolastica e investe i modi e la natura della transizione dalla formazione al lavoro. Ci limitiamo qui a notare che il valore legale ha costituito per lungo tempo una garanzia importante, in un mercato caratterizzato dalla centralità dell'impiego pubblico, e del "lavoro fisso", e fondato sulla demarcazione netta fra formazione, acquisita una volta per tutte, e lavoro. Oggi il lavoro ha invece caratteristiche di flessibilità e instabilità, e richiederebbe una formazione per tutto il corso della vita, con un ridimensionamento del peso del titolo iniziale e la valorizzazione delle competenze realmente acquisite nel tempo, attraverso sistemi più duttili di certificazione.

della scuola, mentre le scelte decisive rimanevano saldamente nelle mani dell'amministrazione centrale.

Nello stesso tempo, i cambiamenti in atto nella società, con la presenza sempre più capillare di modelli di comportamento diffusi dai mezzi di comunicazione di massa, hanno sostituito la scuola nella produzione di paradigmi culturali comuni. Il compito della scuola ha così mutato di segno: essa deve infatti sempre meno proporre modelli omologanti e sempre più rispondere invece alle *sfide della differenziazione*, dinanzi ad un destinatario sempre più disomogeneo e ad un'utenza caratterizzata, da qualche anno, dalla crescente presenza di stranieri. L'integrazione dei cittadini diviene così un compito per certi versi ancora più decisivo e nello stesso tempo un obiettivo molto più difficile da cogliere, che richiede strategie articolate e creative.

Su questo scenario si collocano le novità portate dalla legge 59/1997 (la cosiddetta "Bassanini uno") che conferisce a tutte le scuole la personalità giuridica e la "gestione di tutte le funzioni amministrative che per loro natura possono essere esercitate dalle istituzioni autonome". È certamente il tentativo più significativo di scardinare l'impianto centralistico del sistema scolastico italiano, e le norme che ne sono seguite sono state certamente l'innovazione più rilevante introdotta nella scuola italiana, anche se non ancora compiutamente realizzate.

Da un lato, è mancata la semplificazione normativa che era lecito attendersi: a fronte della proclamata autonomia sta un complesso di almeno cinquemila norme di diversa natura che paralizzano di fatto ogni iniziativa di ampio respiro⁷, con il risultato che ancora una volta lo spazio di manovra si riduce ad alcune scelte tutto sommato marginali (il 15% dei curricoli, i cosiddetti "progetti", che si sono moltiplicati a dismisura, non di rado a danno di una ordinata attività didattica). Dall'altro, ed è il punto determinante, è mancato ciò che una autonomia reale, efficace, in grado di cambiare davvero il volto della scuola non può non comprendere: la gestione in proprio delle risorse, umane ed economiche⁸.

Dal punto di vista di cui ci stiamo occupando, cioè quello del rapporto fra scuole statali e non statali, l'introduzione dell'autonomia è stata fondamentale, perché con essa la legittimazione della singola scuola è stata determinata non più dalla sua veste giuridica (statale o non statale), ma dall'esistenza di un piano di offerta formativa. Come logico sviluppo delle norme sull'autonomia, è quindi venuta, con la legge 62/2000, l'istituzione del sistema nazionale di istruzione, composto da scuole statali e scuole paritarie, il cui riconoscimento è subordinato al possesso di determinati requisiti fissati centralmente. La legge prevedeva un periodo triennale di sperimentazione (terminato nel giugno del 2003), e subordinava il finanziamento alle disponibilità economiche. Il passo successivo, considerato decisivo, è quello di arrivare a norme attuative che sostengano l'effettivo diritto di scelta delle famiglie attraverso una reale, anche se graduale e governata, riduzione delle disparità finanziarie.

E' opinione della maggior parte dei membri del gruppo che alcune caratteristiche delle attuali scuole paritarie potrebbero essere estese a tutto il sistema pubblico con conseguenze positive. Ci limitiamo a elencare le due che riteniamo più importanti:

⁷ Anche perché se il dirigente infrange una di tali norme ne risponde penalmente ed economicamente

⁸ Una volta fissati a livello nazionale stato giuridico e contratto, il compito di reclutare gli insegnanti, in un regime di scuole autonome, dovrebbe logicamente spettare alle scuole stesse, per garantire la realizzabilità del piano dell'offerta formativa. Sotto questo profilo, come si argomenta sotto, l'esperienza delle migliori scuole autonome potrebbe costituire un valido appiglio per l'innovazione di sistema.

1. *Affidamento alle scuole del compito di reclutamento dei docenti e del loro sviluppo di carriera* - Un sistema di reclutamento e di avanzamento di carriera affidato alle singole scuole, sulla base di uno stato giuridico comune e di una efficace formazione nazionale adeguatamente certificata, sembra essere l'unica via per mettere fine ad una serie ben nota di distorsioni: cronicizzazione del problema dei precari, con graduatorie decennali fonte di frustrazione, accesso al ruolo sulla base di parametri che nulla hanno a che vedere con la reale capacità di insegnare; eccesso di mobilità che impedisce l'attuazione dei programmi formativi, impossibilità a intervenire nei confronti di docenti manifestamente incapaci; demotivazione progressiva dei migliori, che si vedono riconoscere un trattamento identico a quello di chi si limita al minimo indispensabile. Spiace osservare che, in un quadro complessivo di restringimento degli spazi reali dell'autonomia scolastica, anche sulla valorizzazione delle risorse umane, non che avanzare, si arretra. Al di qua del reclutamento e della carriera vi è infatti il problema della gestione degli insegnanti, dei loro ruoli e del loro tempo di lavoro. Su questo terreno si era cominciato ad aprire, proprio con l'avvio dell'autonomia e con l'entrata in vigore dei decreti attuativi connessi, un percorso di maggiore flessibilità (organico funzionale), rispetto al quale oggi si sta deplorabilmente tornando indietro.

2. *Autonomia finanziaria* - L'autonomia delle scuole nell'assumere, valutare e determinare le funzioni e una parte della retribuzione degli insegnanti è necessariamente collegata con una reale autonomia nella gestione delle risorse finanziarie. Nel merito, vanno evidenziate le seguenti esigenze: a) l'attribuzione dei contributi di finanziamento sulla base di nuovi parametri che tengano conto anche del contesto in cui la scuola opera, prevedendo a livello nazionale una possibilità di integrazione dei fondi per le scuole operanti in territori più disagiati; b) la corresponsione dei contributi medesimi tempestivamente all'inizio dell'anno finanziario, e non, come avviene ancora adesso, alla fine dell'esercizio finanziario; c) la certezza per almeno un triennio di ottenere la stessa entità di contributi al fine di favorire una programmazione triennale delle attività (ciò a prescindere dal mutamento dei parametri fissati per la determinazione del contributo); d) il carattere onnicomprensivo del contributo che dovrebbe escludere qualsiasi altra somma per il finanziamento di progetti specifici, al fine di lasciare libera la scuola nella scelta delle attività da svolgere nell'ambito della propria autonomia.

È evidente che se si accetta la sfida di un'autonomia compiuta, le differenze fra scuole statali e scuole paritarie tendono a scomparire. L'aspetto che ci sembra più positivo è la possibilità che soggetti diversi (non solo privati, ma enti locali, associazioni, imprese, consorzi...) aprano scuole caratterizzate da diverse offerte formative, fra cui gli utenti abbiano la facoltà di scegliere a parità di condizioni economiche. La presenza sul territorio di alternative plausibili dovrebbe effettivamente favorire la qualità complessiva del sistema, come si è riscontrato nella maggior parte dei paesi in cui vige un'offerta plurale e integrata.

Perché la competizione fra le scuole sia davvero virtuosa, ossia favorisca l'affermarsi di percorsi educativi sempre migliori, occorre tuttavia soddisfare un'altra condizione: il sistema va completato con una corretta ed efficace regia informativa e di *accountability*, la cui titolarità deve essere terza rispetto alle scuole. Senza l'esercizio di questa funzione, il "mercato" dell'offerta educativa è un inganno, poiché non fa i conti con la forte asimmetria informativa fra chi eroga il servizio e chi ne fruisce. E' quello che succede oggi con gli spot e gli *open days*, strumenti di marketing più che di informazione, ben lontani dal fornire alle famiglie dati oggettivi ed elementi attendibili sulla qualità reale dei singoli istituti.

Inoltre, la scelta di un sistema realmente paritario non è priva di rischi, primo fra tutti quello di una gestione clientelare: le scuole non statali possono essere considerate come una risorsa per la riqualificazione e il rilancio dell'intero sistema formativo pubblico, a condizione che le procedure di valutazione per la parità siano serie e trasparenti, e la gestione dell'autonomia avvenga con criteri universalistici. Questo è un obiettivo comune anche alle scuole autonome serie, e dovrà essere garantito, ancora una volta, dal corretto funzionamento di un sistema di valutazione nazionale. Tuttavia, questo rischio non può essere l'alibi per eludere o ritardare l'attuazione di un diritto di libertà nella scelta della scuola che è, innanzitutto, un diritto di cittadinanza.

Gli insegnanti

La discussione sulla questione degli insegnanti va condotta con estrema chiarezza, sgombrando il campo da illusioni di tipo salvifico. Sia per consistenza numerica sia per la capillare diffusione nel territorio, gli insegnanti sono un corpo sociale rilevante e in qualche misura strategico, quanto meno rispetto ai tempi di cui ogni Paese avrà bisogno per metabolizzare le innovazioni; ma sarebbe ingenuo ignorare che costituiscono anche, con le loro famiglie, una parte consistente dell'elettorato, che nessuna decisione politica può permettersi di scontentare. Ed è poco realistico pensare che gli insegnanti, in presenza di fulgidi esempi del contrario, unici fra le categorie professionali, accettino di subordinare il proprio interesse corporativo (che ha aspetti legittimi) ad un ipotetico "bene comune", che tra l'altro è lontano da trovare una definizione condivisa, visto che le forze politiche, oltre a non essere d'accordo, mostrano su questi temi indifferenza (quando va bene) o oscillazioni tali da ingenerare la perniciosa impressione che il bene comune non esista o, peggio, sia merce di scambio. E la grande stampa non è da meno, salvo eccezioni lodevoli ma rare.

Nel frattempo, mentre si discute di nuovi profili professionali e di stato giuridico, senza produrre mutamenti di sostanza, la realtà cambia. Due fatti in particolare stanno incidendo in profondità sulla funzione (e anche sulla natura) degli insegnanti: l'introduzione dell'autonomia scolastica e l'innovazione tecnologica. Non è un caso che, ad entrambe, la maggioranza degli insegnanti e delle loro associazioni, sindacali e professionali, abbiano a lungo cercato di opporsi, nei comportamenti se non a parole, ripiegando poi, per quanto riguarda l'autonomia, sul tentativo di considerarla un valore solo per gli aspetti riferiti alla didattica (una sorta di riedizione aggiornata della libertà di insegnamento), e confidando, per quanto riguarda le tecnologie, sulle lungaggini burocratiche dei governi e sulla lentezza cronica dei processi di infrastrutturazione.

Occorre tuttavia osservare che da un lato la posizione sociale (e soprattutto la percezione sociale che gli insegnanti hanno di sé) e dall'altro le condizioni oggettive di lavoro sono sensibilmente peggiorate negli ultimi dieci-quindici anni, come dimostrano tutte le indagini più serie sul tema e, da ultimo, le ricerche recenti sul fenomeno del *burn out*. Siamo cioè di fronte ad un corpo professionale in crisi, di identità e di missione.

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

- la definizione di quali siano i lineamenti della professionalità insegnante nella scuola autonoma, con le conseguenze che questo comporta per la formazione iniziale e in servizio. Si tratta di un problema difficile e dibattuto, che in Italia viene

affrontato ricercando una minuziosa descrizione delle attività, e misurando la professionalità in termini di anni di studio e numero di corsi di aggiornamento;

- gli aspetti strutturali ad essa collegati: tipologie di docenti, modalità di carriera e di reclutamento, mobilità, retribuzione, numero e distribuzione sul territorio.

Giova notare che i due aspetti non sono affrontabili separatamente, e che è necessario potenziare una funzione di governo del sistema che includa una seria - e finora mai realizzata - politica del personale.

La trasformazione della domanda di formazione, personale e sociale, e l'accento sui nuovi metodi di insegnamento e apprendimento rimettono in causa i ruoli tradizionali e le responsabilità degli insegnanti. Da tempo ormai si insiste sulla necessità che gli insegnanti integrino competenze disciplinari e competenze didattiche complesse, capaci di adattare i processi formativi a realtà sempre meno standardizzate. In Europa ciò non è ancora scontato. Storicamente, anche dopo la sua laicizzazione seguita alle riforme napoleoniche, la figura dell'insegnante ha conservato una dimensione sacrale, che in molte culture è stata confermata dalla tradizione idealista. Questo modello tende a mettere inevitabilmente in primo piano il momento della *trasmissione della conoscenza* rispetto a quello, oggi sempre più centrale, della *costruzione cooperativa della competenza*, volta a rendere sempre più autonomo lo studente nel configurare il proprio percorso di formazione lungo tutto l'arco della vita. In ragione di questo ritardo culturale, l'innovazione normativa dovrà andare di pari passo con percorsi di formazione al e in servizio degli insegnanti orientati alla nuova dimensione dell'apprendimento permanente.

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

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

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

La gradualità è indispensabile non solo per motivi culturali, ma perché è impossibile sia moltiplicare gli stipendi attuali, sia ridimensionare significativamente il numero dei docenti in tempi brevi, e questo anche se fossimo in presenza di un contesto riformatore chiaro e politicamente condiviso, giacché le resistenze consolidate sono fortissime, e non solo a livello sindacale. E' dunque necessario da un lato fissare obiettivi credibili, che ci si prefigge di raggiungere in cinque/dieci anni, e dall'altro pensare alternative realistiche e non dequalificate per chi esce dalla scuola (anche se un attento calcolo delle uscite prevedibili e degli ingressi programmati potrebbe pilotare senza troppi traumi la transizione), ad

esempio nel settore della formazione permanente, della formazione professionale di secondo livello e più genericamente nella formazione extrascolastica. Va poi ricordato che se l'obiettivo è quello di recuperare ai percorsi formativi il 30% di giovani ultraquindicenni che oggi ne è escluso e, su un altro versante, quello di potenziare la formazione permanente, una politica del personale seria e di lungo respiro non può prevedere saldi negativi: i docenti sono certamente troppi, oggi, in rapporto agli utenti effettivi, ma non, probabilmente, rispetto al fabbisogno formativo del paese.

Immaginare comunque che, in questi tempi, il numero attuale dei docenti possa essere articolato in diversi segmenti anche a tempo parziale (insegnamenti curricolari fondamentali, altri insegnamenti, attività di coordinamento e di tutoraggio, etc.) la cui somma in insegnanti equivalenti sia minore del numero attuale di 850.000, non ci sembra irrealistico anche perché di una tale proposta è parte integrante la graduale ma indispensabile abolizione delle supplenze, il loro riassorbimento nell'organico funzionale d'istituto, la progressiva adozione di metodologie didattiche che prevedano la scomposizione frequente del tradizionale gruppo classe, la scelta da parte delle scuole autonome dei curricoli opzionali e legati alle vocazioni del territorio.

Analogamente, non ci sembra irrealistico cominciare a premiare nella retribuzione chi svolge, oltre all'insegnamento, anche altre attività definite all'interno dell'offerta didattica della scuola o collegate alla realizzazione dell'offerta formativa (coordinamento, tutorato, gestione dei progetti di istituto, raccordi con il territorio, *stage*, orientamento...). In parallelo, occorrerà battere anche la strada di una differenziazione stipendiale a parità di funzioni, sulla base della qualificazione didattica dei docenti, da misurarsi – qui sta il nodo – con procedure valutative pertinenti e soprattutto condivise. Se si vuole riconoscere l'impegno, l'esperienza, la creatività degli insegnanti nell'attività che è loro propria (e che resta, non dimentichiamolo, di gran lunga la più importante nella scuola), cioè quella di insegnare, bisogna passare di qui.

La prospettiva deve essere insomma quella di aprire una carriera docente nella quale devono essere introdotti elementi di discontinuità e di rischio: il meccanismo avvilito delle graduatorie e i diritti acquisiti dei precari - che non sono mai stati valutati - non possono sistematicamente prevalere sui tentativi di razionalizzazione, e i diritti dei docenti non possono in tutti i casi prevalere su quelli degli studenti.

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

Verso un sistema di valutazione

In un sistema standardizzato come è stato fino ad ora quello italiano, la valutazione si esaurisce nel tenere sotto osservazione i livelli di conformità dei processi alle indicazioni centrali, e la corrispondenza degli apprendimenti agli obiettivi fissati per i vari gradi e indirizzi. In realtà, nessuna di queste due pratiche – di controllo e monitoraggio, a ben vedere, più che di valutazione vera e propria - è stata diffusamente applicata, da un lato perché la conformità dei processi è sempre

stata data per scontata, tolti i casi palesi e clamorosi di violazione, dall'altro perché gli standard non sono mai stati fissati in modo preciso.

La graduale attuazione di una sistema di scuole autonome che propongono un'offerta formativa almeno in parte diversificata rende necessaria l'esistenza di un sistema di valutazione reale dei processi e dei prodotti: non si dimentichi che tutti i sistemi che hanno introdotto elementi di autonomia o di decentralizzazione hanno parallelamente introdotto o riformato i sistemi di valutazione e controllo, che rientrano nei compiti specifici e irrinunciabili del centro. La valutazione non è più finalizzata a verificare la conformità, ma esclusivamente a controllare il raggiungimento degli obiettivi: dal punto di vista delle politiche educative (ma anche dei diritti primari del cittadino, su cui gravano in ultima analisi i costi dell'istruzione pubblica), il suo compito primario è quello di verificare se le risorse stanziare hanno raggiunto gli scopi proposti (efficacia) e sono state impiegate in modo ottimale (efficienza). La valutazione è finalizzata a fornire ai decisori elementi per il governo del sistema, agli operatori elementi per il miglioramento del servizio, e agli utenti elementi conoscitivi per compiere scelte che consentano di conseguire il massimo possibile di risultati ("successo formativo"), tenuto conto delle circostanze. Per essere adeguata, la valutazione deve acquisire i punti di vista dei diversi soggetti coinvolti (*stakeholders*), ma al tempo stesso, per essere attendibile, richiede un forte livello di unitarietà: è dunque necessario servirsi di strumenti accuratamente tarati a livello nazionale in modo da poter condurre confronti omogenei e garantire uno schema integrato di approcci valutativi che consentano analisi affidabili. Questa impostazione è essenziale anche ai fini dei confronti nel tempo, per mettere a paragone i risultati conseguiti nel corso degli anni sia da una singola istituzione scolastica, sia tra istituzioni omogenee.

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

Le *scuole*, e in generale *le agenzie e i sistemi formativi* sono *organizzazioni atipiche*, che non producono né servizi né prodotti in senso stretto, ma una *trasformazione*, in quanto le persone che vi entrano ne escono con caratteristiche diverse, secondo obiettivi fissati dalla comunità e dai singoli. Questo non significa che le scuole non possano essere valutate, ma che lo devono essere tenendo conto di una serie di peculiarità, prima fra tutte l'esigenza inderogabile, pena l'irrelevanza di qualunque operazione valutativa, di coinvolgere nel processo i dirigenti e i docenti e, indirettamente, le famiglie. L'autovalutazione costituisce infatti il punto di partenza per un sistema di controlli esterni.

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

- verifica dei *requisiti di accesso alla professione*: oggi è tutt'altro che scontata (l'entrata in ruolo avviene dopo una regolare selezione solo in un numero relativamente basso di casi). Sarà compito delle università e di nuovi e più efficaci meccanismi di selezione iniziale, che in ogni caso comportino una verifica delle attitudini alla gestione della classe, e non solo delle conoscenze disciplinari o teoriche;
- verifica della *capacità dei singoli docenti di collaborare al progetto formativo dell'istituto*, e di inserirsi in esso, con funzioni anche esterne all'insegnamento. Non può che avvenire all'interno dell'istituto stesso, anche se in base a criteri fissati in

modo uniforme, e comporta una delicata ridefinizione del concetto di “libertà di insegnamento”.

- verifica della “*manutenzione*” e dello *sviluppo delle competenze disciplinari e didattiche*, che può anche essere centralizzata, ma deve necessariamente essere collegata al punto precedente, soprattutto se è in vista di una progressione di carriera o a meccanismi premiali, che vanno però introdotti con particolare cautela.

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

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

- Gli *apprendimenti*. Anche se è fondamentale e imprescindibile indicare sia degli standard minimi, di “sopravvivenza sociale”, che costituiscono le soglie al di sotto delle quali non si può scendere, sia degli standard relativi ai vari livelli e indirizzi di istruzione e formazione, valutare significa soprattutto misurare gli scostamenti fra l’inizio e la fine di un percorso, individuando gli elementi di successo e quelli negativi. Ciò significa che accanto agli apprendimenti è necessario rilevare le condizioni di contesto, gli strumenti disponibili, i modelli organizzativi. Gli studenti reagiscono agli stimoli in maniera differenziata, e di questo è necessario tenere conto: in altre parole, *il giudizio sulla qualità del servizio non coincide con i livelli di apprendimento degli studenti*, che pure rappresentano un importante indicatore;
- Gli *insegnamenti*. Gli insegnamenti devono costituire un oggetto specifico di valutazione che va affrontato a diversi livelli: a livello *di sistema*, essa comprende gli obiettivi, i curricoli, le competenze attese, mentre a livello di unità scolastica, essa investe la capacità delle scuole di tradurre e organizzare i mandati che riceve (dal centro, dalla comunità locale, dal mercato del lavoro, dalle famiglie...), per far fronte ai bisogni di un’utenza specifica, tenendo conto delle risorse disponibili. E’ questo che si intende per *autovalutazione*. E’ evidente che questo processo di valutazione comporta un giudizio sulla qualità dei docenti e del capo di istituto: per quanto riguarda i singoli docenti, l’autovalutazione di istituto dovrebbe fornire indicazioni sulla *capacità di ciascuno di contribuire al processo di miglioramento del servizio scolastico*.
- Il *modello organizzativo*. A livello di sistema, la valutazione del modello organizzativo è una valutazione dell’efficacia delle politiche educative nazionali o locali, ed implica l’utilizzo di un complesso sistema di indicatori, già largamente sperimentato sul piano internazionale. Il fatto che l’Italia sia in grave ritardo rispetto alla media dei paesi europei, paradossalmente, ci consente di approfittare della loro esperienza, non riproducendo pratiche sia pure virtuose, che in contesti diversi potrebbero avere esiti negativi, ma rileggendo il rapporto fra contesto e soluzioni che ha portato al successo o all’insuccesso.

Nelle scuole si sta diffondendo l’abitudine all’autovalutazione. Ciò avviene tuttavia con due limiti: primo, non esistono protocolli comuni e consolidati, secondo, gli esiti dell’autovalutazione non vengono controllati dall’esterno (i due elementi sono evidentemente collegati). Se si vogliono diminuire le resistenze alla valutazione esterna, è *indispensabile che le scuole sappiano su che cosa saranno valutate*, ed è compito del servizio nazionale di valutazione indicare con chiarezza e dettagliatamente i contenuti e le procedure, e predisporre una rete di sostegno al cambiamento. A tal fine risulterà decisivo il ruolo delle Regioni. Al livello nazionale vanno infatti riservati compiti di verifica della tenuta del sistema sotto il

profilo dell'uniformità degli standard, di coordinamento, raccolta e comparazione dei dati, di somministrazione periodica di test per la rilevazione degli apprendimenti, di attività di promozione e di partecipazione nell'ambito delle indagini internazionali. Toccherà invece alle Regioni, che già detengono funzioni di controllo e determinazione degli standard in materia di formazione professionale, dotare il sistema educativo locale di adeguati strumenti di sostegno alle scuole per la propria attività di valutazione; ad esse competerà inoltre, entro certe misure e nei modi appropriati, di rendere pubblici i rendimenti del sistema nel suo complesso, consentendo in prospettiva il *ranking* delle scuole, fondato su elementi condivisi ed equi di giudizio, a beneficio delle famiglie e dell'opinione pubblica.

Il punto centrale per lo sviluppo del sistema di valutazione è la capacità di metterlo in relazione con la realizzazione dell'autonomia, di cui rappresenta l'inevitabile corollario e condizione, sia seguendo le indicazioni del Ministero, sia recependo le indicazioni che provengono dalle scuole. Tenendo conto di quanto è già in corso di realizzazione, si può pensare di procedere in quattro direzioni:

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

Resta aperto il problema della *certificazione di qualità*, attualmente richiesta per la partecipazione ai bandi europei ai centri di formazione professionale. Al momento non pare né realistico né particolarmente utile renderla obbligatoria, e neppure spingere le scuole perché attivino le procedure di certificazione: essa è una libera scelta delle singole unità scolastiche (ad esempio perché considerata gradita

alle famiglie) e costituisce un'utile occasione di ripensamento delle attività della scuola, ma non va considerata un punto di arrivo.

Queste riflessioni, che vertono sulla centralità di una *valorizzazione delle esperienze compiute*, suggeriscono da un lato di migliorare il sistema informativo, raccogliendo e rendendo disponibili alle singole scuole sia gli strumenti che gli esiti, dall'altro lato di procedere con grande cautela ed estremo rigore metodologico nella sperimentazione, che ha l'obiettivo di individuare elementi generalizzabili (e possibilmente utili per la comparazione internazionale) sia nell'ambito della valutazione degli apprendimenti, degli insegnamenti e degli standard di sistema, sia riguardo ai meccanismi di *audit*.

Conclusioni

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

Lontane ancora dal costituire un vero e proprio progetto e neppure del tutto esaurienti rispetto alle molte *issues* connesse ai sistemi di istruzione e formazione⁹, le idee presentate in queste pagine si fondano sul presupposto che l'educazione viva di tempi lunghi, e per cambiare abbia bisogno di un respiro ampio e di uno sguardo attento ai bisogni di tutta la società civile, non solo ai pareri dei tecnici, agli interessi dei politici, alle sollecitazioni dei media. Una scuola che mette al centro la persona, con la varietà irriducibile dei suoi bisogni e dei suoi interessi, deve essere di tutti, parlare a tutti, "valere la pena" per tutti: se il nostro paese non sceglie di investire in educazione, ha già rinunciato a crescere, e non solo economicamente.

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

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

1. Per un paese civile che intenda tenere il passo con lo sviluppo non solo economico dei contesti più avanzati, è condizione irrinunciabile disporre di un sistema formativo in grado di rispondere alla domanda di formazione delle persone e della società civile nelle sue varie componenti, dalle famiglie alle comunità locali, dal sistema politico alle imprese.
2. Il sistema educativo in Italia è quantomeno discontinuo sia nelle sue forme organizzative che per la sua qualità, ed ha bisogno di essere riformato in modo globale, rispettando i valori della tradizione ma con una chiara consapevolezza di quanto la società sia cambiata ed esprima oggi una diversa domanda di formazione.
3. I governi che si sono succeduti, almeno nell'arco delle ultime due legislature, hanno mostrato di esserne consapevoli, ed hanno avviato una politica di riforme, che non è stata per il momento completata. Punti acquisiti sono l'autonomia delle unità scolastiche e l'attribuzione di maggiori poteri nel campo dell'istruzione alle Regioni con la modifica dell'art.117 della Costituzione, nonché la rinnovata considerazione per il sistema dell'istruzione e formazione professionale, che tuttavia non ha prodotto sinora effetti normativi soddisfacenti.

⁹ Fuori dal perimetro del nostro esame sono rimasti non pochi temi di rilievo, primo fra tutti il rapporto tra il sistema formativo e dell'istruzione e l'istruzione superiore, che è stato affrontato solo di sfuggita o in relazione ad altri temi, e meriterebbe invece una trattazione organica da molti punti di vista, dalla formazione degli insegnanti all'orientamento, dal raccordo con il segmento secondario all'istruzione non universitaria di terzo livello.

4. Sulla scorta dell'esperienza passata, e delle nostre personali convinzioni, formuliamo l'ipotesi che sia necessario individuare dei punti che sono di interesse del paese in quanto tale e non dell'una o dell'altra maggioranza. Su tali punti è opportuno, per il bene comune dei giovani, giungere ad un accordo di massima che valga fino all'attuazione completa della riforma - fatte salve le indicazioni provenienti dalla sperimentazione - anche nel caso di un'alternanza delle parti politiche al governo.
5. Il risultato di questo accordo di massima dovrà essere non un sistema mediocre, su cui si raccoglie il consenso di tutti perché non scontenta nessuno, ma anzi un sistema di qualità diffusa, su cui il consenso arriva perché si riconosce l'obiettivo comune di puntare ad un miglioramento continuo dei processi educativi e formativi, garantendo sia il successo formativo nelle forme più adatte a ciascuno, sia l'eccellenza per i migliori, grazie alla valorizzazione e alla pari dignità dei diversi percorsi - che si ottiene non abbassando demagogicamente la difficoltà delle filiere tradizionali, ma garantendo la qualità nella diversità.
6. La riforma che può dare vita a un sistema di qualità è necessariamente una riforma in continua ma non immemore evoluzione, capace di sviluppare i valori della tradizione e di accogliere i suggerimenti che vengono da una scuola che sa creare cultura su se stessa, ma anche di far proprie le indicazioni che vengono dal sistema produttivo e dalla società civile: una scuola in cui l'autonomia non è confuso e velleitario nuovismo, ma esercizio consapevole della responsabilità educativa, e la partecipazione non è una delega rassegnata o disinteressata, ma valorizzazione delle potenzialità educative delle famiglie, delle imprese, delle comunità locali.
7. Il compito di chiunque si interessi di scuola, negli ambiti in cui può essere ascoltato, è quello di sottolineare instancabilmente e - speriamo - non inutilmente che una società che non si occupa della crescita pienamente umana dei suoi giovani membri non solo non potrà mai essere civile, ma proprio per questo non sarà mai nemmeno ricca, ed è compito primario dei decisori politici garantire le risorse e le condizioni per cui questa crescita possa avvenire, nella scuola e fuori della scuola.
8. Perché la riforma finalmente decolli e possa svilupparsi occorre saperle garantire un quadro di consapevolezza e di consensi da parte sia degli "addetti ai lavori", sia delle famiglie e della pubblica opinione in generale, che devono essere messi nelle condizioni di dividerne le ragioni culturali profonde.
9. In un'opera di convincimento reciproco, fra una società che deve cambiare il suo modo di leggere la scuola e una scuola che deve accogliere le esigenze di innovazione culturale che emergono dal mondo circostante, un ruolo significativo viene attribuito alle tecnologie, da non intendersi solo come risorse tramite cui aggiornare il patrimonio delle attrezzature didattiche, ma come stimolo ad ampliare e differenziare le prospettive sul sapere e come occasione per ripensare i meccanismi dell'organizzazione del lavoro dentro la scuola.

INDICE

Per cominciare 2

Introduzione 5

Una situazione in movimento 5 / La sfida europea 6 / Le resistenze al cambiamento 7

Lo scenario 9

Allargare il consenso sulla riforma 9 / Scuola e società dell'apprendimento 11 / Le nuove tecnologie 12 / Soggettività, flessibilità e decentramento 13 / Scuola e lavoro 14 / Il rapporto qualità/equità 15

L'impianto culturale e didattico 16

Operatività e astrazione 16 / Dai soggetti individuali a quelli collettivi 17 / Caos informativo e sistemi di riferimento 20 / Un nuovo modello organizzativo per le scuole 21

I punti nodali 23

Premessa 23 / Istruzione e formazione professionale 24 / Il sistema pubblico 32 / Gli insegnanti 37 / Verso un sistema di valutazione 41

Conclusioni 46