

INTRODUZIONE AD UN TEMA SCOMODO: LA RIFORMA DELLA SCUOLA ITALIANA

Riforma della scuola, tema centrale per il bene comune, eppure il dibattito in corso richiama alla mente le parole di Jurij Andrèevic Zivago: “*stupidità e scaltrezza si equivalevano. E ambedue si manifestavano attraverso un torrente di parole, superfluo, inconcludente, confuso: proprio ciò di cui la vita ha tanta sete di liberarsi*”¹. Il primo proposito di queste pagine è quello di offrire l’opportunità, per quei genitori che lo volessero, di andare oltre il *torrente di parole* che sta accompagnando la riforma della scuola italiana, per consentir loro di dare risposte ai molti “perché” che si accavallano.

La comprensione dei diversi aspetti della riforma non è però di per sé sufficiente. L’approccio esclusivamente analitico rischia di essere fuorviante, ove si perdesse di vista l’orizzonte complessivo, in cui il particolare si inquadra e trova i suoi nessi. È perciò giusto chiedersi il perché dei diversi passaggi formali definiti dal legislatore, ma anche soffermarsi sulla “ratio” che anima la legge di riforma della scuola. Riforma che, sostanzialmente, realizza il passaggio da una concezione della scuola intesa come uniforme, prescrittiva e obbligatoria da parte dello Stato, ad una scuola dell’autonomia, offerta come opportunità formativa alla libera scelta da parte delle famiglie. È il compimento del principio di libertà di scelta educativa introdotto dall’articolo 21 della legge 59/1997 e dal principio di sussidiarietà orizzontale. Ne deriva, in ultima analisi, un diverso e più ampio spazio di cooperazione educativa dei genitori. Perché questo deciso rafforzamento dei *soggetti genitori* nella scuola? Per il riconoscimento del loro ruolo centrale nel processo educativo; per la necessità che le istituzioni scolastiche autonome si attrezzino per *rendicontare* anche a loro, che le scelgono, relativamente ai percorsi ed agli esiti dei processi d’istruzione ed alla loro coerenza con la propria offerta formativa; per la consapevolezza acquisita che nella maturazione delle competenze dei ragazzi è determinante il sistema educativo formativo ma anche il contributo del sistema educativo non formale (luoghi di lavoro, enti territoriali, ...) ed informale (famiglia, gruppi, associazioni, ...).

La rinnovata tipologia relazionale fra scuola e genitori deriva oltretutto dall’introduzione del diritto soggettivo all’istruzione e formazione per almeno 12 anni (articolo 2, comma 1, lettera c della legge delega 53/2003). Si amplia in tal modo il concetto di “obbligo scolastico” modificando così il rapporto tra genitori e scuola; il tutto in coerenza con

¹ B. PASTERNAK, *Il dottor Zivago*, Feltrinelli, Milano 2003, p. 115.

le previsioni costituzionali che richiamano la sussidiarietà orizzontale ed il diritto e dovere dei genitori di educare ed istruire i propri figli. In altre parole, il rapporto fra la scuola ed i genitori non è più determinato dal mero obbligo di istruzione (che determina una sorta di rapporto unidirezionale, dal genitore alla scuola) e si configura invece come un contratto di prestazione scolastica fra i genitori e l'istituzione, che impegna entrambi reciprocamente.

In sostanza, le scuole non sono più obbligate a fare tutte la stessa cosa nello stesso tempo, perché non sono più emanazione diretta dello Stato ma istituzioni scolastiche autonome in ambito didattico, funzionale ed organizzativo. La scuola diventa così formazione sociale, espressione dei suoi soggetti costituenti, chiamata ad agire ponendo al centro la domanda educativa dell'alunno, declinando operativamente a questo fine le norme generali sull'istruzione definite dallo Stato. Per questo motivo, fra l'altro, non è più riproponibile la logica e anche la struttura redazionale dei programmi di insegnamento finora vigenti e si sono definiti piuttosto il *profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione, gli obiettivi generali del processo formativo, gli obiettivi specifici di apprendimento*. Spetta poi ai docenti di progettare la trasformazione degli obiettivi specifici di apprendimento in competenze degli allievi tramite la costruzione delle *unità di apprendimento*².

Il processo in atto di riforma della scuola, aldilà di singoli aspetti perfettibili sempre presenti nell'azione umana, pare porre le condizioni per realizzare quanto auspicato nell'*Appello per una scuola della società civile*³: *una scuola che non solo offra conoscenze e competenze ma che sia anche capace di formare la persona. Perché questo sia possibile occorre che struttura e cultura scolastiche siano frutto dell'apporto dei soggetti della scuola. Condizione perché la scuola possa diventare "adulta" è che sia generata dalla responsabilità di gestori, docenti, genitori, studenti, che la compongono a titolo diverso e con funzioni complementari che si armonizzano fra loro ai fini educativi. Non è più sufficiente la semplice partecipazione: occorre che i soggetti della scuola siano chiamati ad assumersi responsabilità reciproche in un rinnovato patto sociale.*

Riflettendo poi sul contesto sociale e politico in cui s'innesta, potremmo azzardarci ad affermare che questa riforma non è né di destra

² S. CRISCUOLI, *L'avvio della riforma – Contesti e significati*, Nuova Secondaria, La Scuola, Brescia, 15 gennaio 2004.

³ Promosso nel febbraio 2001 dal *Comitato per la scuola della società civile*; in S. VERSARI (a cura), *La scuola della società civile tra stato e mercato*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002, pp. 169-172.

né di sinistra. Non deriva cioè, primariamente, dalla mediazione fra forze politiche. Pare invece il risultato di un tentativo di “ascolto” delle istanze più profonde, sentite ed in parte inesprese dei diversi soggetti della scuola, con la scelta di riporre al centro dell’azione sociale la persona del discente. Pare poi che le ragioni del contrasto sociale che si è determinato non derivino solo da valutazioni di merito delle diverse parti politiche, ma anche dalla *presenza di un attore in grado di esercitare un decisivo potere di veto*. Questo attore, come osservava Pasquino già nella scorsa legislatura⁴, è il movimento sindacale, che vede nella scuola una delle sue espressioni maggiormente corporative. Un sindacato la cui funzione è fondamentale in un sistema democratico, che tuttavia, giova rammentare con Durkheim, è *anzitutto un’associazione privata, senza autorità legale, sprovvista perciò di ogni potere di regolamentazione*⁵. In altre parole, sempre con Pasquino, una strategia riformista, quale che sia la parte politica che la propone, *ha maggiori possibilità di riuscita quanto più e quanto meglio riesce, prima, a non farsi condizionare dal sindacato, poi, a ottenere il sostegno di un sindacato a sua volta riformato*⁶. Si tratta perciò di collaborare alla rinnovata precisazione delle funzioni del sindacato in una società mutata.

Il vero nodo che rischia di vanificare lo stesso percorso di attuazione della riforma della scuola, non ancora affrontato con adeguato respiro e consapevolezza, è quello della ridefinizione complessiva della funzione docente. È comprensibile il disagio degli insegnanti, chiamati a passare dal ruolo precedentemente loro prescritto di esecutori di norme statuali e di programmi prefissati, ad una capacità di progettazione del percorso educativo, declinando le norme generali definite dallo Stato. A sostegno di questo passaggio è importante la formazione, ma resta il problema di quale funzione sociale la Repubblica intende riconoscere agli insegnanti: impiegati dello Stato (o delle Regioni) oppure professionisti dell’educazione?⁷

È infine auspicabile un diffuso recupero di serenità, derivante dalla consapevolezza che, secondo il principio di realismo, una legge non è mai punto di arrivo ma piuttosto “snodo” di transizione che sollecita il contributo e l’apporto positivo di tutti. C’è un processo evolutivo, in-

⁴ G. PASQUINO, *Critica della sinistra italiana*, Laterza, Bari 2001, p. 77.

⁵ E. DURKHEIM, *De la division du travail social*, PUF, Paris 1960 (ristampa della seconda edizione del 1902), p.VII.

⁶ G. PASQUINO, cit., p. 78.

⁷ A questo proposito innovativa è la posizione espressa da R. Persico, presidente associazione insegnanti didattica e innovazione scolastica, in un intervento pubblicato sul quotidiano *Il Foglio*, 23 settembre 2003, p. III.

terno alla società, che “secerne” norme e istituzioni⁸. È quanto accade anche con questa riforma, pedagogicamente incentrata sulla necessità di ricondurre la scuola al suo compito istitutivo, sviluppare un percorso d’istruzione e formazione ricercando “il bene” di ciascun singolo ragazzo. La riforma, però, non nasce dal nulla, ma recepisce le conquiste legislative e pedagogiche degli ultimi trent’anni, consolidandole e portandole a provvisoria sintesi. Il processo di evoluzione legislativa trova un’utile esemplificazione nel paradigma con cui Von Hayek descrive come si formano i sentieri in una zona disabitata⁹: *“In principio ciascuno cerca per proprio conto quello che ritiene il tracciato migliore. Ma per il semplice fatto di essere già stato percorso una volta, un sentiero risulta, verosimilmente, più facile da percorrere e, quindi, diventa più probabile l’ulteriore sua utilizzazione; e così, gradualmente, emergono percorsi dal tracciato sempre più netto, che finiscono con l’essere utilizzati in luogo di altri percorsi possibili. I movimenti umani in quella zona tendono a conformarsi a un ben definito modello... risultato di decisioni prese da un certo numero di persone...”*. L’esito della riforma della scuola dipenderà perciò dagli atti che si adotteranno nella decretazione formale, ma soprattutto dai processi concreti che si realizzeranno nelle aule scolastiche, nella professionalità dei docenti, nel successo formativo degli alunni, così come in una rinnovata consapevolezza e protagonismo delle famiglie. Per evitare il rischio di arenarsi nella separazione tra principi e fatti, saranno determinanti il respiro culturale che la riforma riuscirà a trasmettere e la volontà costruttiva e l’impegno comune di tutti coloro che sono appassionati del bene dei nostri giovani.

Stefano Versari

presidente Comitato per la scuola della società civile

⁸ L. INFANTINO, *prefazione*, in: F.A. von Hayek, *Liberalismo*, ideazione, Roma 1996, p. 20.

⁹ F. A. VON HAYEK, *L’abuso della ragione*, Vallecchi, Firenze 1967, p. 44.

PERCORSI

genitori in una scuola che cambia: domande e risposte

COOPERAZIONE PIUTTOSTO CHE PARTECIPAZIONE

- *Perché la riforma è innovativa rispetto alla relazione scuola famiglia? Non bastava la partecipazione prevista dai decreti delegati?*

Dopo la legge 3 del 18 ottobre 2001, contenente le modifiche al Titolo V della Costituzione, non basta che i genitori siano coinvolti, ma occorre che essi possano esercitare pienamente e responsabilmente la loro libertà di scelta educativa, per esempio attraverso l'anticipo oppure usufruendo della flessibilità oraria oppure optando per i Laboratori, nella dinamica gruppo grande della classe e gruppo piccolo di compito, di livello ed elettivo, oppure ancora mostrandosi risorsa per i docenti ai fini della costruzione delle Unità di apprendimento (Ua). I genitori sono soggetti del processo educativo ed esercitano tale soggettività educativa accanto agli insegnanti, ma anche insieme agli Enti locali e territoriali. Sono i primi soggetti con cui l'istituzione scolastica deve confrontarsi. Sono, sempre, risorsa.

La parola chiave è *cooperazione*, che va *ben oltre la partecipazione* prevista a suo tempo dai Decreti delegati. Quella, infatti, era basata sul principio della delega rappresentativa, mentre la cooperazione vede i genitori come *partner diretti dei docenti e della scuola*. Essi sono, ora, una delle due parti che, insieme alla terza, il territorio, promuovono in situazione, momento dopo momento, le competenze personali dell'allievo attese nel *Profilo educativo, culturale e professionale* (PECUP) del primo e del secondo ciclo e la qualità educativa della scuola come ambiente istituzionale di apprendimento.

- *Come fa, un genitore, a rendersi conto se coopera con la scuola o, semplicemente, partecipa?*

Per capire se nella scuola è stato percepito e concretizzato questo cambiamento, i genitori possono chiedersi, per esempio: di quale livello è, nella scuola di mio figlio, l'aspetto comunicativo e relazionale? Mi sento parte attiva nelle decisioni che implicano la mia presenza (discussione sulle linee dell'offerta formativa generale e specifica, orientamento e valutazione per la compilazione del *Portfolio* di mio figlio sulla base dei criteri stabiliti insieme per tutti, personalizzazione delle Unità di apprendimento che vanno a costituire i *Piani di studio personalizzati* del gruppo classe? Quali strategie attuano l'équipe docente e il *tutor* di mio figlio, e l'insieme della scuola, per realizzare ciò? Quale spazio hanno le famiglie per esplicitare e condividere responsabilità, per es., nella scelta delle attività opzionali facoltative all'atto delle iscrizioni e poi *in itinere*,

durante l'anno? Che cosa fanno, insieme, docenti e genitori quando nascono problemi? Quale contributo è assegnato agli apprendimenti informali della famiglia nella predisposizione delle Unità di apprendimento? Quale contributo didattico ed educativo è richiesto alla famiglia nello svolgimento delle diverse Unità di apprendimento? Come avviene la rendicontazione (*accountability*) del lavoro svolto a livello di gruppo classe e di scuola? Con quali Enti territoriali si collabora (per l'handicap, per l'inserimento dei bambini stranieri, per l'educazione alimentare, per l'educazione stradale...)? Come si realizza il principio di sussidiarietà? Quali difficoltà sono state incontrate? Come sono state superate? Con quali proposte e con quale condivisione dei genitori?

La cooperazione scuola-famiglia non è un fatto che esiste o non esiste a sé, ma è parte inseparabile di un tutto, è un processo unitario, come unitaria è ogni esperienza e unica e integrale è ogni persona. Di sicuro i protagonisti del processo educativo sono richiamati a cooperare, naturalmente, in rapporto al grado di scuola considerato, dal *Profilo educativo, culturale e professionale*. Esso, infatti, dà unitarietà non solo a ciò che si fa oggi in una scuola, ma a tutto il processo educativo, con continuità, fino a conclusione del Primo ciclo e, quindi, in continuità con il Secondo ciclo. Famiglie e insegnanti, insieme, con le rispettive competenze e responsabilità, concretizzeranno tale unitarietà.

- *Cooperazione e personalizzazione sono collegate?*

La riforma intende riportare le famiglie ad esercitare la loro soggettività e la *personalizzazione* è una delle più importanti risorse per realizzare questa consapevole genitorialità: quando, nella fase della progettazione dell'offerta formativa, i genitori possono esprimere le loro idee circa l'opzionale facoltativo; quando, in fase di iscrizioni, occorre prendere decisioni circa le modalità di realizzazione dell'anticipo; quando, nel periodo dell'accoglienza, ma anche nel corso dell'anno, si tratta di capire quali attività opzionali facoltative, magari ritenute all'inizio adatte per un bambino, dimostrano, invece, che bisogna apportare aggiustamenti e adattamenti alla persona. La parola "adattare" non deve essere, tuttavia, intesa come "riduzione al basso", ma come competenza degli insegnanti nel capire da quali bisogni, ma anche da quali competenze già raggiunte da ogni allievo prendere le mosse per organizzare l'attività educativa e didattica in modo che essa produca apprendimenti significativi effettivi e stabili nel tempo, che migliorino la persona che si ha di fronte, al massimo possibile per lei. Quindi "adattare" deve essere inteso in senso promozionale, per la persona in apprendimento. Per esempio, ai bambini che frequentano in anticipo, se necessario, non potrà essere richiesto di "saltare tappe" per lavorare in modo identico ai compagni più grandi, ma nemmeno questi dovranno essere "tenuti al palo" per aspettare i piccoli. Momenti di lavoro per gruppi e laboratori

di diverso livello sono alcune delle risorse che la scuola è chiamata a mettere in campo per rispondere alle esigenze di ciascuno.

Ma, soprattutto, la famiglia sarà sentita e si sentirà vicina ai docenti, quando questi saranno impegnati nel trasformare, per realizzare con le *Unità di apprendimento* i *Piani di studio personalizzati*, gli obiettivi specifici di apprendimento in obiettivi formativi. Ecco che le *Unità di apprendimento*, eventualmente *curvate* secondo le esigenze di uno studente o di un gruppo di studenti, diventano il terreno comune in cui la cooperazione tra scuola e famiglia prende forma e s'intreccia con la personalizzazione intesa come scelta delle attività educative e didattiche più congrue a sviluppare gli apprendimenti maturati dall'allievo in famiglia e nel territorio. Lo stesso vale per la costruzione del *Portfolio* delle competenze elaborato dal *tutor* e dall'*équipe* proprio insieme ai genitori.

- *I genitori dovranno dotarsi di competenze speciali? Occorrerà loro una formazione?*

La partecipazione dei genitori alla concretizzazione del percorso educativo dei figli non vuole dire né invadere le competenze degli insegnanti, né che essi debbano dotarsi di competenze speciali per collaborare con i docenti. I genitori a scuola continuano a fare quello che è il loro mestiere: fanno i genitori e, in quanto tali, costituiranno una risorsa preziosa. Infatti, nessuno meglio di loro, interrogato, può aiutare un insegnante, a partire dallo stesso *tutor*, a capire perché un bambino, per esempio, non gioca, parla poco oppure è agitato, disturba i compagni, ha paura, non sta bene, smette di impegnarsi... Quello che conta, fra docenti e genitori, è ascoltarsi reciprocamente, fare le domande giuste, condividere e/o discutere osservazioni, comunicare.

Certamente, costituire gruppi di riflessione, a scuola, nelle Associazioni, con o senza i docenti, sui documenti della riforma, a partire dal *Profilo educativo, culturale e professionale*, può dare una marcia in più per orientarsi nei compiti che la cooperazione tra scuola e famiglia esige, ma anche per lasciarsi consigliare. Possono, inoltre, essere di aiuto gruppi (misti oppure a componenti separate) di lavoro sul tema della relazione genitori-figli o genitori-insegnanti-studenti, ecc... Si può anche pensare a corsi di formazione organizzati dalla scuola per tutti gli adulti che hanno a che fare con i bambini (allenatori sportivi, gruppi parrocchiali, associazioni giovanili, associazioni di genitori, assessorati ecc...), ma anche corsi di formazione congiunti con gli altri soggetti educativi presenti sul territorio (enti, ecc...). Naturalmente non c'è da ritenere che si debba fare tutto subito e tutto insieme. Si può cominciare a pensarci, a chiedersi se il problema è sentito, quanto e da chi, quale sia il livello di possibile coinvolgimento, quali le condizioni di realizzazione..., e così inserire il discorso nel Piano dell'offerta formativa, riallacciandosi al

patto educativo scuola-famiglia e ad altre iniziative che, magari, sono già in atto. Può esserci, inoltre, l'opportunità di lavorare per rete territoriale, aggregandosi a scuole già attive in questa direzione, valorizzando risorse esistenti e concentrando energie. L'importante è capire che la famiglia, in positivo e in negativo, è decisiva nell'educazione dei figli (anche nella costruzione degli apprendimenti) e che, perciò, la cooperazione con la scuola, oltre che un diritto, è un obbligo pedagogico.

- *La scuola si deve preoccupare di educare i genitori nella relazione con i figli?*

Gli insegnanti non possono pretendere di essere gli educatori dei genitori (altro è pensare a una formazione comune sui temi della relazione e della comunicazione), sia perché, atteggiarsi ad educatori dei genitori significherebbe, per gli insegnanti, fare pericolosamente la volpe in campo altrui, sia perché nessuno ha studiato per fare il mestiere di insegnante dei genitori. Proprio la diversità di ruolo, docenti e genitori, invita ad avvalorare la relazione paritaria tra diversi: dalla diversità delle competenze e dei ruoli nasce la ricerca di una ricchezza da offrire all'educazione degli allievi e dei figli. Così come è assolutamente da evitare il genitore saccente che pretende di insegnare al docente come comportarsi, vale anche l'inverso.

**DOCUMENTI DELLA RIFORMA E GENITORI:
PROFILO, INDICAZIONI NAZIONALI,
PIANO DELL'OFFERTA FORMATIVA (POF),
PIANO DI STUDIO PERSONALIZZATO (PSP), PORTFOLIO**

- *Dobbiamo e come possiamo, noi genitori, saperne di più circa i Documenti nazionali della riforma? Le Indicazioni nazionali sono i vecchi programmi? Come fare con le classi già avviate?*

I genitori hanno piena titolarità ad essere coinvolti dalla scuola per conoscere e concretizzare i documenti della riforma. Potranno essere impegnati, per esempio, in gruppi misti (docenti e famiglie) di lavoro dedicati alla lettura dei Documenti nazionali (Profilo e Indicazioni), non solo per essere messi al corrente delle innovazioni della legge Moratti, ma anche delle proprie responsabilità e delle opportunità che hanno. È, per esempio, per loro importante sapere che il *Profilo educativo, culturale e professionale* ha come soggetto logico il 'chi', cioè 'chi' è lecito, da parte di genitori e docenti, aspettarsi che sia lo studente in uscita dal primo e dal secondo ciclo. E, nondimeno, è importante che le famiglie sappiano bene che alla promozione delle competenze attese nel Profilo contribuiscono non solo gli apprendimenti formali della scuola, in tutta

la loro ricchezza, ma anche quelli non formali, sollecitati nel territorio, e informali, appresi in famiglia e nel gruppo dei pari. È un documento nazionale prescrittivo che vale la pena leggere tutte le famiglie (www.istruzione.it) anche per mettere a fuoco il tipo di contributo che esse sono chiamate ad assicurare per la sua concretizzazione per il figlio.

Le *Indicazioni nazionali* prescrivono “i livelli essenziali di prestazione” (intesi come standard di *prestazione del servizio*) che le scuole pubbliche della Repubblica sono tenute *in generale* ad assicurare ai cittadini per mantenere l’unità del servizio educativo nazionale d’istruzione e di formazione e per consentire agli allievi la possibilità di maturare in termini adatti alla loro età tutte le dimensioni tracciate nel *Profilo*.

Esse *non sono programmi* da applicare, ma indicano le conoscenze e le abilità che la scuola è chiamata progettualmente a ‘modellare’ (a dare forma e significato) in modo autonomo per definire le *Unità di apprendimento* che andranno a costituire i *Piani di studio personalizzati*. Nulla di deciso prima e dall’alto, quindi, ma tutto in rapporto alla persona che sta imparando: *personalizzazione*. Occorre, poi, precisare che nelle prime tre classi della scuola primaria non esiste, secondo le *Indicazioni nazionali*, l’insegnamento separato di discipline, ma solo riflessioni organizzate sull’esperienza del gruppo classe e di ciascuno, nel senso di far sempre scoprire all’allievo, nella sua esperienza unitaria, nei problemi che si pone, nei progetti che intende realizzare e nei compiti che è chiamato ad eseguire la compresenza di concetti e abilità tipici, per noi adulti e per il docente, di più discipline. Quindi, nelle classi già avviate (2^a e 3^a), se è vero che ogni docente è chiamato a far cogliere sempre tutto anche nell’insegnamento più specialistico non si pone il problema del ‘chi insegna quali discipline’. Se, poi, la scuola primaria, fin dalle prime classi, a causa di un modularismo portato alle estreme conseguenze, si è secondarizzata in maniera esasperata e i bambini sono costretti a fare italiano alle otto, matematica alle nove, storia alle dieci, come se frequentassero il liceo, ognuno ne tragga le opportune riflessioni.

- *Che cosa dobbiamo aspettarci dai Piani di studio personalizzati? Come può giovare ai nostri figli questa nostra presenza?*

I genitori, in un sistema organizzato e aperto, potranno chiedere di essere sentiti sia quando si progetta l’attività del *Piano dell’offerta formativa*, benché questo resti di competenza del collegio dei docenti e del consiglio di istituto, sia quando vengono elaborate le Unità di apprendimento che vanno a costituire il *Piano personalizzato degli studi* (uno per gruppo classe). Chi, infatti, meglio dei genitori può dare suggerimenti o idee, per esempio, circa una progettualità di istituto che riguardi il territorio o le esigenze di un quartiere o il coinvolgimento dell’Ente locale (mensa, anticipo, personale di supporto, ecc...). Spesso i

genitori conoscono meglio degli insegnanti come si svolge la vita del luogo in cui abitano, le carenze, le difficoltà, gli uffici e le persone a cui rivolgersi per le ragioni più diverse: dalla organizzazione del progetto di salute ambientale o stradale, alla ristrutturazione di un edificio, al potenziamento di un servizio (handicap, ufficio stranieri minori, assessorato alla cultura, all'istruzione, all'edilizia scolastica...). È, fra l'altro, esercizio attivo di cittadinanza. Quello che nella riforma è bene espresso dalla *Educazione alla Convivenza civile* e da cui non è possibile pensare che siano escluse le famiglie. Basta leggere il *Profilo educativo, culturale e professionale* per rendersene conto.

Chi, poi, meglio dei genitori, quando i docenti, coordinati dal *tutor*, dovranno progettare le *curvature* che, per ogni ragazzo o piccolo gruppo di ragazzi, caratterizzano le *Unità di apprendimento*, potrà dire perché un ragazzo ha smesso di studiare o fatica a impegnarsi oppure perché per lui è più adatta una attività laboratoriale piuttosto che un'altra (per es., se un allievo suona già bene il flauto, può frequentare, invece, il laboratorio di pittura o il corso di nuoto, ecc...).

Per i genitori è importante sentirsi e sapere di essere percepiti come la prima risorsa educativa dei figli e, in quanto tali, sapere di essere ascoltati, sostenuti, accompagnati dagli insegnanti. Ma i genitori stessi potranno suggerire, proporre, esprimere osservazioni, sempre nell'interesse del processo formativo dei figli.

- *Come si concilia la personalizzazione con la valutazione esterna degli apprendimenti condotta dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione (Invalsi)?*

Per i genitori è importante sapere che la riforma differenzia tra valutazione della scuola a livello locale (valutazione interna) e a livello nazionale (valutazione esterna). Ambedue hanno una componente che riguarda le strutture di sistema e una che riguarda gli apprendimenti.

Per quanto riguarda la valutazione degli apprendimenti, la valutazione esterna non riguarda i soggetti, le persone: queste sono valutate soltanto dai docenti. Persona con persona. Riguarda invece le conoscenze e le abilità dei ragazzi. Come se si volesse prescindere dal 'chi' le ha o non ha, ma essere interessati solo dal 'che cosa' le persone sanno e sanno fare in una prova nazionale. L'attenzione è volta all'oggetto culturale, non al modo con cui esso si è trasformato, nel caso specifico, in competenze personali. Per questo si svolge all'inizio dei bienni didattici (secondo e quarto anno della scuola primaria, primo anno della secondaria di I grado, primo e terzo anno delle scuole del secondo ciclo) e con una strumentazione fatta di prove oggettive, test e altre tecniche statisticamente elaborabili. Vuole essere una specie di censimento di ciò che sanno e sanno fare tutti i ragazzi del Paese in una de-

terminata prova, che però non ha alcun peso sulla valutazione personale. Saranno i docenti e le scuole (e anche le famiglie) ad attribuire a queste prove il peso educativo che desiderano. Esse servono invece ad avere un'idea di quanto gli obiettivi specifici di apprendimento presenti nelle *Indicazioni nazionali* sono realistici o piuttosto bisognosi di ritature o riscritture. Inoltre, costituiscono un indice, insieme a tanti altri di tipo strutturale (valutazione di sistema), per identificare a livello nazionale criteri per la distribuzione delle risorse, visto che bisogna dare sempre di più a chi ha di meno.

La *valutazione interna, di scuola* è articolata in:

- a) autovalutazione di istituto, che riguarda la funzionalità degli elementi di sistema (efficacia della progettazione didattica, rispetto agli standard di prestazione del servizio, grado di soddisfazione e di coinvolgimento delle famiglie e del territorio, progetti speciali e ampliamento dell'offerta formativa ecc...).
- b) "valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti" rilevata ai fini della "certificazione delle competenze acquisite". Come già si diceva, questa seconda valutazione degli studenti è compito riservato esclusivamente, nei modi, nei tempi, nei risultati e nei giudizi, ai docenti dei gruppi classe o dei gruppi classe/interclasse di livello, di compito ed elettivi.

L'uno e l'altro tipo di valutazione, secondo le *Raccomandazioni* (cfr. www.cisem.it), contengono momenti e dimensioni che possiamo definire di valutazione diagnostica, formativa sommativa e autoconsapevolizzante o formante. Sarebbe inutile, infatti, una valutazione che non servisse per essere migliori, come istituzione, ma soprattutto come studenti, come persone. In questo senso 'formante'.

La valutazione interna degli apprendimenti riservata ai docenti si riferisce non solo e non tanto alla valutazione delle conoscenze e delle abilità che si possono verificare con i tradizionali strumenti docimologici (test, prove oggettive, interrogazioni orali, ecc...), ma anche e soprattutto alle competenze degli alunni, cioè al fatto se e quanto le conoscenze e le abilità sono diventate modi di essere dell'allievo stesso dinanzi ai problemi e alle situazioni reali della sua vita personale e relazionale. Per questo le competenze non possono essere verificate soltanto con i tradizionali strumenti docimologici, oggettivi ma c'è bisogno di osservazioni mirate e prolungate, di memorie narrative che documentano la maturazione dei ragazzi nell'affrontare le più diverse situazioni, di colloqui 'clinici' (non nel senso medico, ma educativo) non contingenti ma continui e strutturali con l'allievo, di continui confronti tra la situazione personale e ambientale di partenza e quella di arrivo, ecc... Naturalmente, diventa impossibile valutare le competenze senza che i docenti richiedano anche il coinvolgimento attivo della famiglia, visto che la competenza non si manifesta solo a scuola, ma anche a casa e nell'ambiente di vita ordina-

ria dell'allievo, ed è promossa non solo a scuola, ma anche e nondimeno dagli apprendimenti assorbiti a casa e nell'ambiente di vita.

Ecco perché non è incompatibile la valutazione esterna degli apprendimenti condotta dall'Invalsi con la personalizzazione, quella che si realizza, in coerenza con l'offerta formativa delle scuole, attraverso i *Piani di studio personalizzati*, le *Unità di apprendimento e le loro curature* e che è documentata nel *Portfolio delle competenze personali*.

- *Come possono le famiglie cooperare per la compilazione del Portfolio? Che cosa contiene? Può diventare uno strumento negativo? Chi stabilisce i criteri di compilazione? Avrà valore anche dopo la conclusione degli studi?*

Le migliori iniziative per portare avanti la costruzione del *Portfolio* possono nascere solo dal coinvolgimento dei soggetti che sono in gioco in quel momento e, quindi, in quella scuola, con quello specifico studente, con quel *tutor* che coordina i colleghi e con quei genitori, in situazione. Ciò che il *Portfolio* deve contenere, i genitori possono leggerlo nelle *Indicazioni nazionali* (www.cisem.it, testi allegati al decreto n. 59 del 19.02.04) e, comunque, discuterne con gli insegnanti. I criteri per la sua compilazione sono concordati e definiti dal collegio dei docenti e sono poi trascritti nel Pof. Infatti, queste azioni di cooperazione non si improvvisano ma si costruiscono. Per esempio, prima ancora di arrivare al *Portfolio*, la scuola potrà potenziare le strategie progettate dall'*Offerta formativa* per attribuire soggettività alla presenza della famiglia (accoglienza *in itinere*, laboratorio genitori, gruppi misti genitori-docenti per discutere i problemi che mano a mano si presentano, ecc...).

Avanzando suggerimenti ed esprimendo perplessità, ma, anche ascoltando gli insegnanti con maggiore assiduità, i genitori potranno cominciare a registrare fin dall'inizio, insieme ai docenti, i progressi del proprio figlio ma anche le difficoltà e gli intoppi (che non significa certamente far diventare il *Portfolio* uno strumento negativo per l'alunno), costruendone la storia, in una vera e propria narrazione condivisa. L'esperienza dirà, nel tempo, come fare. Comunque, il contributo che può venire dall'osservatorio della famiglia circa le competenze dei ragazzi è molto importante ed è insostituibile. Proprio i genitori possono favorire il confronto casa-scuola.

Raccolte le osservazioni di tutti gli attori del processo formativo, l'insegnante con funzioni tutoriali non deve scrivere il *Portfolio* di testa sua, ma deve compilarlo coordinando continuamente gli altri docenti e, quando è funzionale, mettendoli in contatto diretto con i genitori. Egli è, infatti, un facilitatore di relazioni, una persona che segue ognuno degli allievi a lui affidati, ma che media e mette ciascuno in grado di esprimere la propria soggettività e il proprio ruolo. Naturalmente aiuta-

to dai colleghi e dagli stessi genitori. Ciò richiede un clima di cooperazione in tutta la scuola, dirigente compreso, e spazi e tempi distesi. Il coinvolgimento della famiglia funzionerà se non sarà sporadico, ma costante, persistente e significativo. Innanzi tutto se i genitori si renderanno attivi in questa direzione.

Costruzione del *Portfolio* e coinvolgimento della famiglia non saranno, però, un'attività spontaneistica, né potranno riferirsi a modelli astratti, ma guarderanno sempre al *Profilo educativo, culturale e professionale*, alle *Indicazioni nazionali* e ai vincoli posti dalla legge (deve per esempio, contenere una sezione per l'orientamento e una per la valutazione). Proprio in questo, fra l'altro, trova senso il fatto che il *Portfolio* accompagnerà il ragazzo anche quando uscirà dal percorso d'istruzione e di formazione, sia nella prosecuzione degli studi, sia per l'inserimento lavorativo.

TEMPO PIENO, MENSA, ORARIO OBBLIGATORIO E OPZIONALE FACOLTATIVO

- *Ho iscritto il mio bambino alla prima classe della scuola primaria. Io e mio marito lavoriamo tutto il giorno, ma ho sentito dire che con la riforma il tempo pieno sarà impoverito, penalizzato e che, insomma, non avrò più garanzia di poter lasciare mio figlio a scuola nel pomeriggio. Sembra anche che non sia più garantito il tempo della mensa? Se è vero tutto ciò, quali possono mai essere le giustificazioni per una decisione di tal genere?*

Il tempo pieno, quello, cioè, che, a scuola, coinvolge gli allievi in 40 ore settimanali di attività educativa e didattica organicamente progettate e distribuite dalla scuola nell'arco della giornata, di certo non è stato eliminato.

Infatti, nella primaria, con la riforma, si prevede un'offerta formativa minima obbligatoria di 891 ore annuali di attività educativa e didattica, e fino a 990 ore annue (99 ore in più), nel caso in cui le famiglie, valutate insieme ai docenti le esigenze educative e di apprendimento del figlio, lo richiedano. Questa offerta formativa, poi, deve essere intesa al netto delle eventuali attività educative di mensa e di dopo mensa, quantificate nel Decreto legislativo (d.lgvo) n. 59 del 19 febbraio 2004 fino a 330 ore annue nella sua estensione massima.

Il Pof di ogni scuola, quindi, è chiamato a prevedere, in base alle esigenze e alle disponibilità degli allievi, delle famiglie e del territorio (Enti locali, enti e associazioni sportive e non sportive, ricchezza delle opportunità formative, ecc...):

- la durata dell'anno scolastico distribuita su 33, 34, 35 settimane a seconda dell'elasticità concessa dai calendari scolastici regionali (se si scelgono le 35 settimane, per esempio, aumenta in maniera significati-

va il tempo delle compresenze possibili dei docenti per svolgere attività laboratoriali insieme e in piccoli gruppi);

- un'equa e soprattutto un'educativa ripartizione delle ore di attività educativa e didattica nelle settimane disponibili (tutte le settimane dell'anno con lo stesso orario, oppure le prime e le ultime settimane con un orario inferiore? Un orario predisposto uguale per tutto l'anno oppure predisposto mese per mese o con altre periodicità? Un orario solo antimeridiano oppure anche pomeridiano? Quanti pomeriggi? Sempre con la mensa? Ecc...).

Se facciamo l'esempio della distribuzione dell'orario su 33 settimane annuali, il Pof di una scuola primaria che, per varie ragioni gestionali e organizzative, attua una ripartizione meccanica del monte ore annuo, presenterà dunque le seguenti offerte:

- a) 27 ore settimanali su 6 giorni;
- b) 30 ore settimanali su 6 giorni con la formula 27 uguali per tutti più 3 opzionali facoltative per le famiglie, con due rientri pomeridiani (ma anche uno o tre);
- c) 40 ore settimanali su cinque giorni, comprendendo anche il tempo dedicato alla mensa e al dopo mensa.

Il Pof di una scuola primaria che, per varie opportunità territoriali, può esaltare il principio della flessibilità per rispondere al massimo grado possibile ai differenti bisogni delle famiglie e dei bambini, potrà presentare le seguenti offerte:

- a) prime e ultime settimane a 25 ore settimanali su cinque giorni e le rimanenti a 29 su sei giorni;
- b) 27 ore settimanali fisse su sei giorni, con gruppi che però svolgono attività educative e didattiche facoltative per una, due o tre ore;
- c) 40 ore settimanali su cinque giorni, con all'interno 3 ore opzionali facoltative.

L'unica diversità rispetto ad ora è che, nel tempo pieno a 40 ore settimanali, se lo vogliono, e non affidano la loro scelta alla scuola, i genitori hanno il diritto di decidere direttamente quali attività educative e didattiche scegliere tra quelle offerte dalla scuola fino a 3 ore settimanali.

È evidente, dunque, che il tempo scuola, in presenza di un'efficace collaborazione tra scuola, famiglia e territorio, è tutt'altro che impoverito ed è altrettanto evidente che l'organicità e la qualità dell'offerta sono una responsabilità che compete all'autonomia di ogni istituzione scolastica.

- *Nel mio paese, anche se siamo pochi, alcune famiglie fruiscono, nella scuola secondaria di I grado, di 36 ore di lezione e di 5 ore di mensa la settimana. Si legge, invece, che con la riforma ciò non sarà più possibile. Diminuisce, allora, il tempo scuola?*

Nella scuola secondaria di I grado rinnovata, l'orario annuale delle lezioni è di 891 ore. È una quota obbligatoria per tutti a cui si aggiungo-

no fino a 198 ore annuali opzionali facoltative a scelta dei genitori. Questo è il caso in cui si ottiene la scuola a tempo prolungato di 33 ore settimanali, più il tempo mensa e dopo mensa che, nella sua espansione massima, è di 231 ore annue (fino a 7 ore settimanali su 33 settimane o 6,6 su 35 settimane). Perciò, è vero che, nelle 33 settimane di scuola, da 41 ore si scende a 40 settimanali. Tuttavia, si ha, nello stesso tempo, un allargamento dell'offerta formativa perché la quota opzionale facoltativa può essere impiegata anche in modo parziale dalle famiglie, e non soltanto, come ora, per forza, nel caso del Tp, sulle 36 ore (il che spinge qualche famiglia a restare solo sulle 30 ore). Con la nuova organizzazione, infatti, si possono avere frequenze di allievi su particolari progetti predisposti dalla scuola: teatro, danza, nuoto, strumento musicale, laboratori di recupero, laboratori di approfondimento, laboratori di sviluppo di lingue straniere, ecc..., per un numero di ore variabile da 1 a 198 ore annuali. Si tratta di una flessibilità che finora è stata inesistente.

Le scuole secondarie di I grado potranno perciò offrire ai genitori, con la riforma, tre opzioni di tempo scuola:

- a) tempo scuola obbligatorio (27 ore);
- b) tempo scuola comprendente anche le 198 opzionali facoltative più il tempo dedicato alla mensa e al dopo mensa (40 ore settimanali);
- c) tempo scuola obbligatorio più moduli temporali variabili (27 più 1 o più 2 o più 3... fino a 6) per attività diverse, comunque coerenti con il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo e con le Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati, anche con la possibilità del servizio di mensa fino a 231 ore annue.

- *A proposito del tempo pieno e della nuova scuola, abbiamo sentito parlare di flessibilità che sarebbe uno "spezzatino", che l'extrascuola metterà il naso nella scuola e che le due maestre spariranno e non garantiranno più l'unità della classe. Che cosa significa tutto ciò? Non c'è il rischio di danneggiare bambini e genitori?*

È vero che le istituzioni scolastiche e gli insegnanti dovranno gestire una diversa organizzazione del "loro tempo" per offrire un "tempo pieno" adeguato ai bisogni dei bambini e delle loro famiglie. Non si tratta, però, di scambiare per "spezzatino" il principio della flessibilità dell'orario articolato in obbligatorio e opzionale facoltativo. Leggere le cose in questo modo significa mettere in negativo quello che è un modo responsabile ed autonomo di affrontare la complessità dell'oggi e i legittimi bisogni delle persone.

Per promuovere negli allievi le competenze attese nel *Profilo educativo, culturale e professionale*, la riforma affida all'autonomia delle istituzioni scolastiche la responsabilità di armonizzare il contributo fornito da-

gli apprendimenti formali, non formali e informali; per questo la scuola ha a disposizione un orario minimo (891 ore annuali) e massimo (1330) per le attività educative e didattiche, che può dosare in base alla ricchezza degli apprendimenti non formali e informali acquisiti dagli allievi. Gli apprendimenti formali sono quelli intenzionali e sistematici organizzati dalle e nelle Unità di apprendimento scolastiche, che vanno a comporre i Piani di studio personalizzati; gli apprendimenti non formali sono quelli che si acquisiscono nei luoghi di lavoro, a contatto con i mass media, internet, musei, iniziative culturali del territorio, ecc...; gli apprendimenti informali sono quelli appresi spontaneamente, senza intenzionalità organizzate, in famiglia, nei gruppi di pari, di volontariato ecc...

L'armonizzazione dei differenti contributi è fondamentale per promuovere le competenze attese e perché l'apprendimento sia unitario e personalizzato. Tale apprendimento, sviluppato attraverso i PSP le UA e documentato nel Portfolio passa, appunto, proprio attraverso:

- a) la flessibilità anche territoriale della parte opzionale facoltativa offerta alle famiglie;
- b) la scelta dei gruppi classe e di interclasse di livello, di compito ed elettivi (art. 4 del Dpr. 275/99) al posto delle semplici e tradizionali classi come unità amministrativa fissa della scuola.

Ciò, di per sé, obbliga a superare il modello di due insegnanti su una classe. Gruppo classe e orario diventano, per le scuole autonome, materia fluida e plasmabile per rispondere alle esigenze educative specifiche degli allievi e delle famiglie e per cooperare con loro, anche in connessione con il territorio. L'unitarietà del gruppo classe non è, pertanto, una questione di forma o di maestra unica o di due maestre, ma dipende dalle soluzioni organizzative e dalle strategie didattiche realizzate. Tanto più che per tutelare il gruppo classe come comunità di apprendimento, la riforma ha introdotto la figura del *tutor*.

- *Perché è innovativa la flessibilità dell'orario articolato in obbligatorio e opzionale facoltativo? Che cosa c'entrano i genitori con le attività didattiche: non è un compito esclusivo della scuola? Avremo più qualità o si creeranno frammentazioni e polarizzazioni fra scuole in territori diversi, ma anche nel medesimo territorio?*

Per comprendere la portata innovativa di un sistema di istruzione e di formazione improntato al principio della flessibilità occorre avere ben presente il valore che essa assume nell'art. 4 del Dpr. 275/99, nel testo della legge Moratti, nei suoi Documenti (allegati A, B, C, D del D.Igvo del primo ciclo, n. 59 del 19 febbraio 2004) e nel medesimo Decreto legislativo che attua la legge Moratti.

Innanzitutto, la flessibilità dell'orario affidata alla libertà ma anche alla responsabilità delle famiglie, e non imposta obbligatoriamente dalla scuola, risponde al dettato costituzionale (artt. 2, 29 e 30, e soprattutto,

art. 118 della Costituzione, novellato Titolo V) e legislativo (art. 21 della legge 59/97). Qui, il principio della flessibilità è inscindibilmente legato al principio di *sussidiarietà verticale e orizzontale*. Proprio la *sussidiarietà* orizzontale quella da cui ricaviamo che le istituzioni scolastiche non potranno addirittura realizzare la loro autonomia (Dpr. 275/99) se non interloquiranno con la “prima formazione sociale” per la quale organizzano, sebbene in maniera unitaria, il loro servizio professionale: la famiglia.

Le istituzioni scolastiche possono cogliere l’opportunità di *progettare* un’offerta formativa più sollecita nei confronti dei desideri e dei bisogni del territorio ed evitare il rischio, talvolta corso negli ultimi decenni, di inventare attività/laboratori e presenze “lontane” dal contesto didattico e ancor più scollate dalle aspettative dei ragazzi e delle loro famiglie.

Se la scuola propone il proprio tempo scuola di *qualità* in modo che i genitori scelgano attività e laboratori, già il fatto, di per sé, costituisce un evidente indicatore di qualità. In questa maniera, veramente le istituzioni scolastiche si presentano all’esterno impegnate nella realizzazione di una offerta formativa coerente con il *Profilo educativo, culturale e professionale*, capace di trasformare in competenze personali di ciascuno le conoscenze e le abilità presenti nelle *Indicazioni nazionali* e di armonizzare le proposte e le opportunità offerte dal sistema informale e non formale entro cui esse esercitano il loro ruolo formale. Basti pensare, come esempio, a tutte le azioni che occorre mettere in campo e organizzare in modo interistituzionale e cooperativo per progettare l’inserimento di un bambino in handicap.

Il principio costituzionale di *equità* messo a fuoco dal modificato Titolo V, più volte richiamato, libera il campo dal timore/sospetto che si creino frammentazioni e polarizzazioni fra contesti in cui le famiglie possono privatamente organizzare il tempo scuola dei figli, disponendo di altre agenzie per integrarne la formazione e famiglie che, vivendo in un territorio privo di strutture e di sollecitazioni culturali, hanno nella scuola l’unico punto di riferimento, con un paventato “conseguenziale impoverimento delle opportunità di crescita a fronte di una riduzione dell’offerta scolastica”, né toglie “nelle scuole di periferia gli unici spazi protetti che i ragazzi possono occupare”, né intacca l’autonomia delle scuole. Ovvio che, in questo caso, la scuola ha compiti e responsabilità supplementari che non può pretermettere.

Sono solo alcune delle ragioni che ci dicono perché non è possibile immaginare di lasciare fuori dai processi d’istruzione e di formazione i genitori come risorsa per la didattica: nella progettazione dell’offerta formativa, ma anche delle UA e del PSP, negoziato a livello di *partenariato* con le famiglie, come, del resto, è ovvio accada anche con il Portfolio.

- *È stato detto che i genitori dovranno scegliere se mandare a scuola i propri figli solo per l'orario obbligatorio oppure lasciarli per un orario più lungo. Che cosa vuol dire? Le scuole devono comunque offrire le attività opzionali? Quali docenti le svolgono?*

Le famiglie possono avvalersi o dell'offerta formativa obbligatoria, fissata in 891 ore annue (27 ore settimanali), o anche di un'ulteriore quota formativa, fino a un massimo di 99 ore annue (3 ore settimanali) per la scuola primaria e fino a 198 (6 ore settimanali) per la scuola secondaria di 1° grado. In questo modo lo stato garantisce il soddisfacimento del diritto/dovere all'istruzione e alla formazione di tutti i suoi futuri cittadini; nello stesso tempo riconosce alla famiglia la maturità e la libertà di scegliere se avvalersi in modo ulteriore dell'offerta formativa della scuola per promuovere le competenze attese per il proprio figlio nel *Profilo*; in terzo luogo, considera che non tutti gli alunni hanno necessità degli stessi tempi di apprendimento. Infatti, per qualcuno può risultare educativo, per diventare competente, avere più opportunità per approfondire certe conoscenze e certe abilità, mentre per altri ciò può non rappresentare una necessità e per altri ancora l'ampliamento delle ore di scuola può costituire la possibilità di sviluppare le proprie attitudini e capacità a livelli particolarmente elevati in qualche campo (musica, pittura, teatro, greco, atletica...). L'ampliamento dell'offerta formativa, infatti, oltre a essere facoltativo è anche opzionale: spetta cioè all'alunno, con la sua famiglia, decidere quale percorso seguire, scegliendolo nell'offerta articolata proposta dalla scuola. Siccome, poi, il laboratorio non dovrà essere inteso solo come modalità organizzativa della parte opzionale e facoltativa perché, come abbiamo detto, l'intera proposta formativa ha la caratteristica della didattica laboratoriale, ciascuna scuola, nell'ambito della propria autonomia e secondo il principio di responsabilità e di co-titolarità di tutti i docenti rispetto al gruppo classe, troverà le migliori soluzioni organizzative per realizzare anche in questo modo il percorso formativo degli allievi.

I genitori dovranno scegliere a gennaio le attività che i figli svolgeranno a ottobre e le scuole sono tenute a offrire le attività opzionali alle famiglie a inizio d'anno. Se scelgono i Larsa (Laboratori per l'approfondimento, il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti) hanno la massima garanzia della massima flessibilità possibile nella risposta alla loro domanda di opzionalità. Infatti, i Larsa sono la migliore delle strategie per adattare *in itinere* il percorso formativo di uno studente o di un gruppo piccolo di studenti o di un gruppo più grande. In ascolto dei genitori.

Circa la domanda posta su quali docenti svolgeranno le attività opzionali, è evidente che le decisioni in merito saranno prese dalle scuole.

TUTOR

- *Che cosa è di preciso il tutor? Che cosa fa? Si torna forse al maestro unico? Possiamo noi genitori essere sereni in questa situazione del “maestro unico sì – maestro unico no”? È vero che tutti gli insegnanti possono fare il tutor? Possono essere due per ogni gruppo classe?*

Innanzitutto, il problema (cfr. l'ampio lavoro sul *tutor* in www.ci-sem.it) non si pone nei termini del maestro unico sì, ... o no, perché nella prospettiva della Riforma non c'è il maestro unico. Sarebbe, del resto, impossibile, visto che le ore di insegnamento sono minimo 27, mentre un maestro non può insegnare per più di 22 ore settimanali. Si tratta, invece, di un docente con funzioni tutoriali specifiche (come leggiamo nel decreto attuativo) che, fino alla terza classe della scuola primaria, starà con gli alunni che gli sono affidati per non meno di 18 di media la settimana. Il *tutor*, lui soltanto, sta almeno 18 ore con loro nelle prime tre classi della scuola primaria proprio perché gli si chiede la competenza professionale di trasformare un aggregato di bambini in una vera e propria comunità di apprendimento a gruppo grande, per tutti gli scolari, nessuno escluso, compresi i bambini in situazione di handicap. Non è facile amalgamare insieme 18 o, in qualche caso, addirittura 25-26 bambini che hanno storie, sensibilità, famiglie, scuole di provenienza diverse. E ciò con i bambini è difficile farlo senza stare e lavorare con loro anche per un tempo consistente che la legge identifica in almeno 18 ore sul minimo delle 27 ore di lezione settimanali.

Il *tutor*, in secondo luogo, con i colleghi e la famiglia, per l'intera durata del quinquennio (e così negli altri gradi di scuola), deve “progettare” per ogni bambino che gli è stato affidato la formazione opportuna, prevedendo una successione organica fra momenti in cui egli lavora con il gruppo classe e momenti in cui, invece, opera con altri docenti e magari, con altri compagni, in attività di livello, o in un compito, o perché ha da solo scelto di fare una particolare attività. In questo senso, il *tutor*, uno per gruppo classe, coordina gli interventi degli altri colleghi che lavorano con i bambini di cui è responsabile, per garantire la coerenza fra le azioni di tutti e il principio che non deve mai essere il bambino ad adattarsi all'organizzazione della scuola, ma piuttosto la scuola ad adattarsi alle esigenze di apprendimento e di sviluppo di ogni bambino.

Non si tratta certo del maestro unico del passato. Risponde, piuttosto alla necessità degli allievi di avere una figura che sappia facilitare e potenziare le loro relazioni interpersonali, che sia in grado di leggere in modo chiaro i loro bisogni e li guidi nell'organizzare un percorso formativo adeguato alle loro capacità e alle proprie attitudini. Così come hanno anche bisogno di docenti che, da differenti prospettive dei saperi, con metodologie, raggruppamenti, strategie didattiche differenti, potenzino l'unitarietà della loro formazione.

I genitori troveranno nel docente dell'*équipe*, che è *tutor* ed è l'unico assegnato esclusivamente ad un gruppo classe, una figura di riferimento per sé e per i figli. Uno per uno e nell'identità di gruppo grande della classe. Ma per loro sarà anche il facilitatore nelle relazioni con gli altri docenti, in quanto li esprime. Anche se tutti gli insegnanti saranno importanti interlocutori della famiglia, il docente *tutor* che è anche coordinatore dell'*équipe* docente garantirà per loro e per i figli la connessione tra le esigenze di ciascuno e l'organizzazione del lavoro predisposta dall'*équipe*. Egli sarà, per la stessa famiglia, il garante operativo dell'attuazione delle decisioni assunte collegialmente.

Finché la riforma non sarà a regime, saranno le medesime istituzioni scolastiche a stabilire i criteri di scelta del *tutor* e ad identificare, sulla base degli accordi tra governo e sindacati che devono ancora essere approntati, il senso della prescrizione legislativa che parla di specifica formazione. In un tempo successivo, chiunque potrà acquisire, per essere *tutor*, crediti formativi in percorsi universitari.

CONTINUITÀ EDUCATIVA

- *Mi hanno detto a scuola che gli istituti comprensivi saranno eliminati dalla riforma. Perché tornare ad una separazione tra scuole primarie e secondarie di I grado quando la continuità educativa è un valore percepibile anche da chi, come me, non ha molta esperienza scolastica?*

Per la verità, la legge 53 rafforza la continuità educativa tra scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di I grado, e quindi le scuole comprensive. La rafforza in quattro maniere.

Innanzitutto, prevede, a ulteriore garanzia dei diritti all'apprendimento graduale e continuo degli allievi, l'introduzione del docente *tutor*. Il *tutor* della scuola dell'infanzia è, in questo senso, invitato a 'consegnare' il bambino al *tutor* della scuola primaria, e a lavorare anche, per quanto serve, insieme, per non rendere traumatico il passaggio da una all'altra scuola. La stessa azione di accompagnamento è prevista tra il *tutor* della scuola primaria e quello della scuola secondaria di I grado.

In secondo luogo, la riforma, pur mantenendo la differente identità culturale, educativa e didattica di ciascuna scuola, considera la primaria e la secondaria di I grado all'interno unitario del Primo ciclo di istruzione. Significa, per esempio, che si è prevista una distribuzione organica ed integrata dei contenuti di insegnamento tra le due istituzioni scolastiche. Ed ecco che storia comincia con lo studio sistematico delle civiltà antiche in 4^a e 5^a primaria e si conclude con lo studio degli avvenimenti intercorsi tra le due rivoluzioni americana e francese e il secolo scorso all'ultimo anno della secondaria di I grado. Stessa distribuzione organica e graduale dei contenuti tra le due scuole per tutte le altre discipline di insegnamento, a partire dalla geografia, dalla matematica e

dalla lingua. È naturale che i docenti delle due scuole debbano colloquiare in maniera sistematica anche per questa ragione.

In terzo luogo, esiste un unico Profilo educativo, culturale e professionale per lo studente che le due scuole sono chiamate a perseguire, valorizzando anche gli apprendimenti non formali e informali maturati nell'extrascuola (continuità orizzontale).

Infine, la legge Moratti, affidando ai genitori la scelta della parte opzionale facoltativa dei Piani di studio dalle due scuole (per 99 ore nella primaria e 198 nella secondaria di I grado), sollecita le medesime istituzioni scolastiche ad una progettazione formativa coordinata e di rete. È il modo più efficace per superare la tendenza di ciascuna scuola alla tradizionale autoreferenzialità e per coinvolgere in questa progettualità anche il fondamentale ruolo degli Enti Locali e territoriali (per es. i Comuni).

ANTICIPO

- *Perché alcuni insegnanti dicono che la legge Moratti “ha scelto” di lasciare l’ultima parola ai genitori circa l’anticipo? Perché pensano che non competa alle famiglie sceglierlo?*

Iscrivere anticipatamente i figli nella scuola dell'infanzia e primaria rientra nell'esercizio della libertà di scelta educativa dei genitori. Questo non è un principio nuovo neanche sul piano normativo. Infatti, la riforma, concretizzandolo, non fa altro che realizzare quanto già esplicitato dall'art. 21 della legge 59/97, dove si fa specifico riferimento alla “libertà di scelta educativa della famiglia” e la famiglia è indicata come il primo interlocutore necessario affinché le istituzioni scolastiche possano esercitare la propria autonomia (Dpr. 275/99). Circa l'anticipo, dunque, la legge n. 53 del 28 marzo 2003 non ha affatto ‘scelto’ di lasciare l'ultima parola ai genitori, come si sente dire, ma ha semplicemente dato una prima concreta attuazione a quello che è un diritto/dovere delle famiglie, così come fu stabilito nel lontano 1948 con la Costituzione e confermato, con la più volte citata legge 59/97 e con la riforma del Titolo V (2001), che consacra questo principio attraverso la *sussidiarietà orizzontale* (art. 118, co. 4).

Se, poi, il genitore non sceglie perché, per le più disparate ragioni, non esercita la sua genitorialità, allora subentra la *sussidiarietà*. Alla scuola compete la responsabilità, magari anche appoggiandosi agli altri genitori (gruppi, associazioni, ecc...), a seconda dei casi, di mettere in atto, organizzandole sul territorio, tutte le strategie che aiutano le famiglie a responsabilizzarsi e a sentirsi coinvolte e accompagnate. La possibilità di far entrare nella scuola bambini in anticipo sarà vista, allora, da tutti i soggetti, come opportunità ed esperienza di incontro, di comunicazione e di condivisione.

Le famiglie potranno ricavare la professionalità e la creatività e l'umanità di istituzioni scolastiche e insegnanti dalla loro capacità di valo-

rizzare risorse e di trovare forme e modi (commissione continuità, lavoro di équipe con il *tutor*, coordinamento dei *tutor* dei due ordini di scuola, aiuto dagli stessi genitori e dal territorio, ecc...) perché l'anticipo sia veramente ciò che è meglio per il bambino e che risponde con competenza alle aspettative dei genitori. Sarà il caso che le famiglie siano particolarmente vigili nel richiedere agli organi amministrativi l'aumento di un docente in organico ogni 9-10 bambini iscritti con meno di 3 anni d'età. Questo per poter seguire i bambini anticipatari con quella cura e quella continuità di presenza che la loro minore autonomia esige. Oppure nel richiedere agli Enti locali la predisposizione di tutte le strutture di accompagnamento e di servizio di cui i bambini così piccoli hanno bisogno. In questo modo, ogni momento della vita della scuola sarà, dal primo giorno, occasione, per tutti, di *Educazione alla Convivenza civile*, come espressa dal *Profilo educativo, culturale e professionale*, e occasione di crescita dell'identità, dell'autonomia e delle competenze.

HANDICAP E RIFORMA

- *Quali sono le scelte della riforma riguardo all'handicap? Si dice che ci sarà un arretramento rispetto alla situazione attuale. È vero?*

La riforma introduce molte novità a proposito d'integrazione degli allievi in situazione di handicap.

Oggi, i docenti, salvo quelli di sostegno, non hanno una preparazione specifica per organizzare e gestire l'integrazione dei ragazzi in situazione di handicap nei gruppi classe/interclasse e nella scuola in quanto organizzazione che apprende.

Invece, con la legge Moratti, se i decreti attuativi saranno conseguenti al dettato approvato, tutti i docenti, di qualsiasi disciplina e classe di insegnamento, dovranno acquisire questa preparazione di base nella formazione iniziale (laurea specialistica per l'insegnamento) e nella formazione in ingresso (biennio di praticantato). Ciò dovrebbe aiutare a concretizzare due principi già oggi più volte riaffermati dalle norme, ma, purtroppo, scarsamente praticati. Si tratta del principio per cui l'allievo in situazione di handicap non è né deve essere in carico ai soli docenti di sostegno, bensì a tutti i docenti, e del principio per cui il docente di sostegno non è affatto assegnato al singolo allievo, bensì alla scuola come risorsa per soddisfare il diritto all'educazione e all'istruzione di tutti i ragazzi in situazione di handicap coinvolti nelle ordinarie attività educative e didattiche.

Con la riforma, poi, si tenta, da un lato, di stabilizzare il servizio dei docenti di sostegno e, dall'altro, di reclutarli ad un più alto livello di preparazione. Infatti, oltre alla laurea specialistica per l'insegnamento comprensiva della preparazione pedagogico-didattica necessaria per affrontare in via ordinaria l'integrazione dei ragazzi in situazione di handicap,

laurea specialistica richiesta a qualsiasi docente, i docenti di sostegno dovranno dimostrare di aver frequentato specifici corsi di specializzazione postlaurea mirati al trattamento educativo, metodologico, didattico e organizzativo delle singole tipologie di handicap (sordomuti, ciechi, ecc...). Saranno, quindi, autentici specialisti dell'integrazione dei soggetti in situazione di handicap, al servizio della qualità dei normali processi d'integrazione che competono indistintamente a tutti i docenti.

Se nella scuola che conosciamo succede spesso che il singolo allievo in situazione di handicap svolga attività educative e didattiche o addirittura assistenziali da solo, separato dal gruppo classe o, comunque, dai gruppi dei compagni (soluzione a cui costringe, talvolta, la rigidità organizzativa della scuola attuale, abituata a ragionare soprattutto per classi), con la legge 53, mentre si conferma il grandissimo valore educativo e conoscitivo del gruppo grande di allievi, ovvero della classe, si chiede alla scuola e ai docenti di articolare sapientemente l'attività educativa e didattica anche per gruppi di allievi di classe/interclasse di livello, di compito ed elettivi, dove in ogni caso la negoziazione relazionale e cognitiva cooperativa va promossa ed assicurata. Grazie a questa maggiore flessibilità relazionale, si possono ordinare i tempi e i modi di lavoro degli alunni, compresi quelli in situazione di handicap, in maniera più rispondente alla maggiore qualità dell'apprendimento di tutti e di ciascuno.

LABORATORI

- *Ho letto che le scuole organizzano laboratori espressivi, di educazione fisica, di informatica... Che cosa significa? Che le scuole sono obbligate a organizzare questi laboratori o che, invece, "possono" farlo senza alcun obbligo? Che cosa significa modalità laboratoriale?*

Dato che la scuola è dotata di autonomia didattica e organizzativa (Dpr. 275/99), non potrà essere il centro a dire quali laboratori deve organizzare una scuola. Saranno le scuole, sentito il territorio e le famiglie, a decidere.

Innanzitutto, sarà necessario che si capiscano bene quali sono i bisogni dei ragazzi di ogni specifico territorio e delle loro famiglie, ma anche quali sono le risorse formative messe a disposizione nel territorio dai Comuni, dalle altre formazioni sociali presenti (cooperative, comunità religiose, musei, associazioni culturali, ecc...) e dagli stessi mass media. La scuola armonizzerà le azioni dei vari soggetti e la progettazione, così, sarà condivisa.

Ciò nonostante, nella organizzazione della quota opzionale facoltativa, ogni scuola potrà operare sulla base della propria identità e valorizzerà le esperienze pregresse e le competenze dei suoi docenti. Per esempio, potrebbe proporsi come polo sportivo o come luogo privile-

giato per laboratori linguistici, finalizzati anche all'apprendimento delle lingue classiche o come risorsa per lo sviluppo dell'educazione ambientale, alla salute, stradale, ecc...

Tuttavia, proprio riconoscendo l'opportunità che ogni istituzione scolastica possa far valere la propria identità, gli studenti, se mai si realizzerà fino in fondo il disegno reso possibile dal d.lgvo n. 59/04, potranno esercitare le loro scelte sulla parte opzionale facoltativa dei *Piani di studio personalizzati* anche in altre scuole vicine che siano dello stesso grado o di grado diverso. I genitori avranno, in quest'opera di progettazione dell'offerta formativa territoriale, un interlocutore importante e cooperativo nel Comune, garante ed interprete delle esigenze di tutta la comunità dei cittadini, non solo di quelli con figli a scuola.

C'è ancora da aggiungere che per insegnanti, studenti e genitori il laboratorio non dovrà essere inteso solo come modalità organizzativa della parte opzionale facoltativa. Infatti, le *Raccomandazioni* (www.cisem.it) prevedono che l'intera proposta formativa abbia la caratteristica della didattica laboratoriale. Non l'*auditorium*, ma il *laboratorium*. In altre parole, un ambiente di apprendimento dove gli alunni, affrontando problemi, svolgendo compiti, realizzando progetti, sono costruttori attivi della propria crescita personale e culturale, e non soltanto ascoltatori passivi di lezioni 'travasate' dalla cattedra. Le famiglie e i loro figli disporranno, quindi, nelle scuole di laboratori sia nella parte obbligatoria, sia nella parte facoltativa opzionale dell'orario, in parte decisi dalla scuola, in parte proposti dalla scuola e scelti dall'alunno con i suoi genitori.

I Laboratori e le pratiche laboratoriali, dunque, sono un modo per rammentare l'unità della persona, della cultura e dell'educazione e per imparare a scoprire in maniera cooperativa la complessità del reale, mai riducibile a qualche schema più o meno disciplinare; un momento significativo di relazione interpersonale e di collaborazione costruttiva tra pari e tra pari e docenti dinanzi a problemi da risolvere insieme, a progetti condivisi da realizzare e a compiti comuni da svolgere, utilizzando le competenze e le abilità che servono allo scopo, valorizzando l'intelligenza distribuita che ogni raggruppamento di ragazzi e di docenti porta con sé; un itinerario di lavoro euristico che, non separando programmaticamente teoria, tecnica e pratica, esperienza e riflessione logica su di essa, corporeo e mentale, emotivo e razionale, espressivo e razionale, è paradigma di azione riflessiva e di ricerca integrata ed integrale; uno spazio di generatività e creatività che si autoemotiva e che aumenta l'autostima mentre accresce ampiezza e spessore delle competenze di ciascuno, facendole interagire e confrontare con quelle degli altri; possibile camera positiva di compensazione di squilibri e disarmonie educative; garanzia d'itinerari formativi e significativi per l'allievo, capaci di arricchire il suo orizzonte di senso, senza peraltro trascurare l'insegnamento delle conoscenze e delle abilità disciplinari dovute.

INFORMATICA E INGLESE

- *L'informatica, con la riforma, sembra avere un ruolo privilegiato. Infatti, già i bambini della scuola primaria useranno il computer a scuola. Ma, perché introdurlo così presto? Perché introdurlo insieme all'inglese? Non saranno troppo pesanti due discipline in più?*

Nessuno, oggi, può non essere consapevole del fatto che comunque i nostri bambini sono immersi in un ambiente tecnologicamente avanzato. Tv, cellulare, computer di casa, videogiochi... per cui usare il computer è una cosa naturale. Da un altro punto di vista, tuttavia, si teme che il computer sia un'esperienza artificiale e che possa togliere spazio al gioco e alle esperienze sensoriali naturali così importanti per il bambino in questa fase particolare di crescita.

In verità, le nuove tecnologie entrano nella scuola proprio per combinare queste due esigenze.

Infatti, il computer può, ad esempio, essere usato come una nuova e diversa modalità con cui elaborare e rileggere l'esperienza personale, descrivendola anche con registrazioni e filmati; per comporre brevi testi, stamparli e spedirli utilizzando la posta elettronica; trovare informazioni in *internet*; raccogliere e ordinare dati personali, ecc...

Occorre poi che anche i genitori ricordino un fatto fondamentale: l'informatica s'inserisce nel percorso di apprendimento fin dalla scuola primaria come attività laboratoriale: lo scolaro non impara informatica per sapere l'informatica, ma per avere un differente "spazio" operativo e mentale in cui imparare italiano, scienze, matematica...: il *mouse* come la penna e il quaderno di un tempo. Strumenti che si usano in tutte le attività educative e didattiche della scuola.

E, poi, né le attività informatiche, ITC, né l'inglese, sono intesi, nella riforma, come 'materie' aggiunte, separate.

Neanche l'inglese, pertanto, può essere concepito come una ennesima disciplina aggiuntiva del già denso piano degli studi primario. È, invece, un diverso ambiente di apprendimento dove, con spontaneità e naturalità, a partire dall'esperienza dei ragazzi, da ciò che ha senso per loro, gli insegnanti fanno operazioni di confronto oppure aggiuntive, ma sempre spontanee, di costruzione della semantica, della sintassi, della pragmatica dell'inglese. Questo non certamente all'interno di orari strutturati a priori e ripetuti con ossessione, ma realizzando percorsi in cui l'inglese è insegnato, al pari dell'informatica, come ambiente di apprendimento che si coniuga con naturalità con l'italiano, la musica, la matematica, la storia, ecc... in un'esperienza che è sempre unitaria.

Questo certamente a regime, quando tutti i docenti della scuola dell'infanzia e primaria, avendo compiuto studi di inglese per 18 anni (13 tra primo e secondo ciclo e 5 di università), saranno competenti sia nell'insegnamento dell'inglese sia nell'insegnamento delle ordinarie attività educative e didattiche in inglese. Nella fase transitoria, ci saranno

ancora i docenti specialisti, ma anch'essi, chiamati ad insegnare soltanto la lingua straniera, è opportuno che non lavorino più per classi, come le farfalle con i fiori, visitandone ora l'una ora l'altra per due ore settimanali, bensì per laboratori di gruppi di livello, di compito ed eletivi, nei quali siano gli allievi a venire, guidati dai *tutor*, alternando unità di apprendimento nelle quali mentre si *insegna inglese*, si fa anche esperienza di che cosa significhi recuperare *apprendimenti di altre discipline in inglese*, magari recuperando materiali multimediali, oppure programmi tv di *Rai educational*.

BILINGUISMO PRIMA E DOPO LA RIFORMA nella scuola secondaria di I grado

- *Da quello che ho visto nella scuola di mia figlia posso affermare che la riforma Moratti ha stabilito il bilinguismo obbligatorio ma ha ridotto le ore obbligatorie da 33 a 27. Ogni Istituto avrebbe poi la facoltà di proporre alle famiglie fino a 6 ore facoltative che non vanno però ad integrare automaticamente le ore tolte alle materie che hanno subito una riduzione di orario quali la lingua straniera. Fino ad oggi un alunno che sceglieva il bilinguismo si trovava a fare durante la settimana 3 ore di inglese e 3 di francese. Ora mi risulta che ne farà di meno per un totale di 2,38 ore complessive sulle due lingue. È così?*

Le scuole non hanno la “facoltà di proporre alle famiglie ore facoltative”, ma piuttosto (art. 10 d.lgvo n. 59/04) “organizzano nell’ambito del piano dell’offerta formativa, tenendo conto delle prevalenti richieste delle famiglie, attività e insegnamenti, ecc... per ulteriori 198 ore annue, ecc...”. Con l’orario di base annuo (891 ore pari a 27 ore settimanali, considerando le 33 settimane standard) le ore settimanali di inglese e seconda lingua comunitaria sono mediamente pari a 3,64 (120 anno), ma la scuola può portarle a 3,82 ore settimanali (126 ore anno) (cfr. *Indicazioni nazionali*, allegato C al d.lgvo approvato il 23.01.04). Se a queste aggiungiamo tutte le 198 ore annue per inglese e seconda lingua, pari a 6 ore a settimana, le ore complessivamente destinabili alla lingua inglese ed alla seconda lingua comunitaria possono diventare addirittura fino a 9,82 ore a settimana, contro le 6, di cui si parla nella lettera, oggi esistenti. Possono, però, essere ancora di più se la scuola destinasse alle lingue straniere anche alcune delle ore disponibili per la compensazione dell’orario d’insegnamento tra le discipline previsto fino al 15% del monte ore annuo del piano degli studi nazionale (cfr. le *Indicazioni nazionali*; siamo a circa 135 ore annue di possibilità di compensazione tra le discipline). È ovvio che questo è possibile solo se le ore di lingua straniera sono svolte in maniera laboratoriale, ovvero sia nel senso di insegnare specificamente inglese/seconda lingua comunitaria, sia in quello

ancora più significativo di svolgere alcune attività educative e didattiche di italiano, musica, arte, matematica, scienze, tecnologia, geografia, storia, scienze motorie in inglese o nella seconda lingua comunitaria.

In sostanza, come nella precedente legislazione, occorre che la scuola predisponga la propria offerta formativa sulla base delle istanze del territorio e delle esigenze degli allievi. La novità (limitandomi agli aspetti sollevati dal quesito posto) è che prima si ragionava in orario settimanale, ora in orario annuale e dunque possono programarsi, ad esempio, superando la tradizionale rigidità della classe, corsi laboratoriali intensivi per gruppi interclasse di livello, di compito ed elettivi in alcune parti dell'anno. In secondo luogo ora è previsto dalla legge dello Stato che nel programmare l'offerta occorre tenere conto delle prevalenti richieste delle famiglie (prima era una concessione). In sostanza, i genitori "chiedano", presentino le loro richieste non singolarmente, ma facendosi portatori di una istanza condivisa almeno da gruppi di loro, fino ad un numero tale da poter autorizzare la formazione burocratica di una tradizionale classe, poi coperta amministrativamente, come recita il d.lgvo n. 59/04, o dal relativo organico d'istituto, oppure dai fondi necessari per stipulare contratti di collaborazione con personale esterno qualificato e titolato all'insegnamento dell'attività richiesta e condivisa dalla progettazione di istituto.

LA FISIONOMIA DEL SECONDO CICLO

- *Come si realizzerà nelle Superiori il doppio canale? Quali saranno i rapporti tra l'offerta statale e quella regionale?*

Niente ancora si sa di preciso. Il d.lgvo sul secondo ciclo è ancora tutto da determinare. Alcune linee, però, si possono già identificare in base alla legge. Bisognerà vedere se Governo, Parlamento e Regioni, oltre che le parti sociali, vorranno rimanere fedeli a queste linee in sede applicativa oppure premeranno per soluzioni diverse.

Guardando solo al dettato della legge delega, dunque, bisogna, innanzitutto, sgombrare il campo da un equivoco: la legge 53 non parla affatto di "doppio canale", né ha nel suo orizzonte una simile concezione della scuola e, soprattutto, una simile idea delle persone che devono fruire del servizio educativo e formativo. Chi parla di doppio canale usa un linguaggio che già di per sé è spia di una sottesa concezione gerarchica dei percorsi educativi e didattici previsti nel secondo ciclo.

Ci si potrebbe consolare osservando che oggi, nella percezione comune, i 'canali' esistenti dopo la terza media sono tre (licei, istituti tecnici e istituti professionali) e, a 15 anni, addirittura cinque (a quelli citati si aggiunge la formazione professionale regionale e, quasi in play out formativo, l'apprendistato, i cui frequentanti, però, nonostante siano in

obbligo formativo, non sono né considerati né chiamati nel linguaggio comune ‘studenti’, bensì ‘lavoratori’). Si potrebbe dire, in questo senso, con una battuta, che due canali potrebbero essere meglio di cinque.

La logica della legge n. 53/03, tuttavia, non è questa. La riforma, infatti, parla, e lo fa esplicitamente, di un unico sistema educativo, al proprio interno articolato nel **sistema degli otto Licei**, a legislazione concorrente tra Stato e Regioni, salvo che per le “norme generali” ed i “principi” esclusivi dello Stato, e nel **sistema dell’istruzione e formazione professionale**, a legislazione esclusiva delle Regioni, salvo che per i livelli essenziali di prestazione statali (Lep), collocato, in parallelo ai Licei, dai 14 ai 18 anni, ma rispetto ad essi con uno sviluppo che può essere ordinario (a sistema continuo) oppure a bando (a moduli formativi) nell’istruzione e formazione tecnico-professionale superiore, parallela all’università, dai 18 ai 21 anni. Due sistemi, quindi, ambedue dichiarati ugualmente *educativi* (art. 1 della legge), di *pari dignità culturale* e, soprattutto, *complementari e interconnessi* (art. 2, co. 1, lettera i), per questo in nulla riducibili a ‘canali’ rigidi e separati; fino al punto di legittimare l’idea del *campus*, una riprogettazione dell’offerta formativa territoriale per il secondo ciclo che veda istituibile, nella stessa sede fisica o a rete, corsi liceali quinquennali e corsi dell’istruzione e formazione professionale a durata variabile da 3 a 7 anni.

L’educatività, la pari dignità e l’interconnessione dei due sistemi è garantita dal *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione, valido ai fini della determinazione dei livelli essenziali di prestazione per gli Istituti dell’Istruzione e della Formazione Professionale* attualmente in discussione ed elaborato nell’ambito della Commissione Moratti. Esso esplicita le competenze attese per tutti i cittadini italiani alla conclusione dei dodici anni di diritto/dovere all’istruzione e alla formazione.

Con la riforma Moratti, quindi, il “ciclo formativo di base” per tutti i cittadini italiani è di 12 anni o, comunque fino all’ottenimento di una qualifica che obbedisca ai livelli essenziali di prestazione (Lep) stabiliti dallo Stato (art. 117, co. 2, punto m). Senza una solida abitudine all’apprendimento critico in tutti i campi dell’esperienza umana (lavoro compreso, ovviamente) e senza ben organizzate strutture per l’istruzione e la formazione professionale iniziale, come sperare di educare i soggetti al *life long learning*, all’istruzione e alla formazione professionale ricorrente, alla riconversione umana e professionale continua e creativa?

Sia nella legge Moratti, sia, soprattutto, nei documenti che finora l’hanno accompagnata (in particolare, la bozza del *Profilo educativo, culturale e professionale* per il secondo ciclo: cfr. sempre il sito www.cisem.it) si dà un’impostazione unitaria al sistema dell’istruzione liceale e al sistema dell’istruzione e formazione professionale al fine di perseguire e garantire la pari dignità dei due sistemi. Per 12 anni, se

esistono, come è ragionevole, diversità d'istruzione e di formazione, non devono, per questo, esistere gerarchizzazioni qualitative tra esse.

C'è in effetti una forte *diffidenza nei confronti dell'attuale "formazione professionale regionale"*. Si dice, giustamente, peraltro, che sarebbe di "preparazione al lavoro" e "in funzione del lavoro e dell'occupazione", non per la crescita integrale della persona dell'allievo. Vero. Questo dicono, peraltro, le leggi esistenti. Esse, però, sono state corrette dalla legge Moratti, secondo la quale, infatti, per 12 anni, ogni cittadino italiano ha il diritto di incontrare un'istruzione e una formazione che non sono al servizio del lavoro e dell'occupazione, ma della persona. Nei 12 anni si possono fare esperienze di alternanza scuola lavoro (laboratori, stage, tirocini formativi), e perfino di apprendistato con lavoro vero e proprio svolto in autonomia, non perché ciò sia un valore in sé, quanto per imparare ad enucleare criticamente dalle competenze necessarie per svolgere qualsiasi lavoro: cioè, come occasione per accrescere la competenza intellettuale, morale, sociale, espressiva, operativa, motoria, estetica di ciascuno. Il problema, dunque, è non confondere l'attuale formazione professionale con la nuova istruzione e formazione professionale affidata alla responsabilità delle Regioni.

- *Riusciranno le Regioni a gestire un sistema di istruzione e formazione molto più complesso di quello che ha caratterizzato l'impostazione precedente?*

Alla domanda non si può rispondere a priori. La scelta di affidare tutta l'istruzione (infanzia, primaria, secondaria di I grado, sistema dei licei) alla legislazione concorrente tra Stato e Regioni e di affidare tutto l'ordinamento e tutta l'organizzazione del sistema dell'istruzione e formazione professionale dai 14 ai 21-24 anni alla legislazione esclusiva delle Regioni è stata fatta nella precedente legislatura con la riforma del Titolo V della Costituzione che ha avviato il percorso verso il federalismo solidale e ha introdotto per la prima volta nel nostro Paese il principio di sussidiarietà verticale e orizzontale come organizzatore degli ordinamenti amministrativi. Bisogna dunque esprimere giudizi quando il disegno costituzionale di cui la legge Moratti è una tappa decisiva si sarà compiutamente realizzato. In ogni caso, non si prospettano, a questo proposito, tempi brevi: lo Stato continuerà a gestire il sistema attuale a lungo. Almeno fino a quando le Regioni chiederanno di poterlo fare in proprio e non avranno legiferato, rispettando i Lep proprio stabiliti dallo Stato a garanzia dell'equità qualitativa dell'istruzione e della formazione professionale in tutte le Regioni del Paese.

Occorre ora favorire il passaggio di queste competenze, far crescere le professionalità necessarie, raccogliere le migliori forze per costruire questo nuovo sistema che solo offre la speranza di vincere la dispersione e nel contempo di dare al tessuto produttivo quelle figure che at-

tende e non trova perché la distanza tra scuola, lavoro e territorio (ecco qui il ruolo decisivo delle Regioni) è oggi davvero preoccupante.

- *È vero che l'aristocrazia degli istituti tecnici transiterà nel sistema dei licei, e che solo a questa condizione potrebbero salvare la loro gloriosa tradizione?*

Perché, allora, non devono diventare licei anche gli istituti professionali di stato, quinquennali anch'essi al pari degli istituti tecnici?

Il problema, in verità, in questi termini, a meno che sia soltanto nominalistico (ma, in questo caso, è subito risolto!) sembra mal posto.

Sembra mal posto, anzitutto, perché la domanda presuppone che esistano due 'canali' formativi, uno di prestigio, quello dei licei, e uno deprezzato, quello dell'istruzione e formazione professionale. Se è così, purtroppo, ora nella percezione di molti, e molti sono anche tuttora convinti che debba continuare ad essere così perché deve esistere, a loro avviso, una formazione di serie A destinata alla classe dirigente e una di serie B destinata ai futuri subordinati, non è affatto così, come abbiamo visto prima, secondo la legge Moratti che parla di unico sistema educativo internamente articolato in (sotto)sistemi di pari dignità e interconnessi. E non dovrebbe proprio essere così nemmeno per scienza pedagogica, per dinamica culturale, per senso della giustizia sociale e per responsabilità morale.

In secondo luogo, sembra mal posta perché si distingue tra istituti tecnici aristocratici e, necessariamente, non aristocratici (forse plebei?): chi è in grado di essere affidabile nell'assegnare queste 'pagelle'? in base a quali indici si possono stilare queste graduatorie?

In terzo luogo, perché si tratta di recuperare il lavoro e la tecnica alla cultura e la cultura al lavoro e alla tecnica, superando storiche separazioni che hanno molto nuociuto alla qualità dell'educazione della cultura. Come a dire che certo la distinzione tra licei e istituti tecnici (e anche professionali) è reale, ma sarebbe autolesionistico pensarla come separazione e reciproca estraneità. Devono essere, al contrario, uguali qualitativamente pur nella diversità degli scopi e della natura, e permeabili in verticale e in orizzontale grazie, ad esempio, ai Larsa (Laboratori per l'approfondimento, il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti).

In quarto luogo, va ricordato che la Camera, nella fase di approvazione della legge, ha impegnato il Governo a comprendere nel sistema dell'istruzione e formazione professionale la maggior parte degli attuali istituti tecnici per creare un sistema educativo dell'istruzione e formazione professionale secondario e superiore degno di questo nome. L'obiettivo è quello di rendere più efficace il nostro sistema educativo facilitando la transizione tra la scuola e il lavoro. Una prospettiva, questa, peraltro, che allineerebbe il nostro sistema educativo agli obiettivi europei sanciti, in particolare, dal Consiglio di Lisbona: riorganizzare e

rilanciare, in termini strategici, l'offerta di percorsi di istruzione e formazione professionale dotati di un impianto strutturale che assicuri loro stabilità, gradualità, continuità, apertura di sistema verso la formazione professionale superiore e continua. L'ipotesi di consentire l'accesso alle "professioni nobili" solo dal sistema dei Licei (tecnologico ed economico in particolare) è, in questo senso, in profondo contrasto con la legge e con gli stessi modelli europei delle università professionali.

Per ultimo, è bene non dimenticare che accentuare ulteriormente il processo di "licealizzazione" dell'istruzione tecnica avviato come tendenza implicita fin dagli anni del fascismo e come scelta strategica esplicita negli ultimi 15/20 anni, priverebbe il nostro Paese di una grande opportunità per rilanciare lo sviluppo del sistema produttivo, oltre che la qualità culturale ed educativa dell'istruzione tecnica e professionale. L'istruzione tecnica ha già pagato la 'licealizzazione' negli ultimi dieci anni con la perdita secca di circa il 20% di iscrizioni nel periodo 1992-2002. Ciò ha contribuito a farci raggiungere un triste primato: in Italia oltre il 45% dei 15-35enni svolge un lavoro che non ha nessuna attinenza con la formazione ricevuta. L'istruzione ricevuta conta assai poco ai fini dell'inserimento nel mercato del lavoro, il quale segue logiche proprie, indifferenti rispetto alle tipologie formative. Alla fine degli anni Novanta per un giovane della fascia di età tra i 20 e i 24 anni la probabilità di trovarsi disoccupato era tre volte superiore alla possibilità di trovare lavoro. Era la situazione più grave in un confronto condotto su alcuni paesi Ocse. Continuare su questa linea, significa non raccogliere l'ammonimento di Einstein: non si risolvono i problemi che abbiamo, adoperando la stessa logica che li ha creati.

Da questo punto di vista, proporre la "salvaguardia della istruzione tecnica", come filiera "aristocratica" della formazione tecnico-professionale, appare una scelta elitaria e, alla luce dei dati sulle iscrizioni e sulla dispersione, anacronistica. Si continuerebbe, infatti, a proporre, in sintesi, "canali" distinti in verticale: due quinquennali, annoverabili nell'ambito liceale, e due, uno triennale e uno quadriennale, nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale, residuali e senza sbocco diretto in verticale. È evidente che una tale scelta comporterebbe, per il sistema dell'istruzione e formazione professionale, nella migliore delle ipotesi, un duplicato in "tono minore" delle aree professionali in cui sono articolati alcuni licei senza, tuttavia, potersi raccordare direttamente alla Formazione tecnica superiore perché questa sarebbe una naturale prosecuzione della struttura liceale: l'istruzione e formazione professionale ancora e sempre come un "Dio minore".

*Giuseppe Bertagna,
con la collaborazione di Gregoria Cannarozzo e Massimo Fraschini
Gruppo di ricerca sulla riforma, Università di Bergamo*

INTRODUZIONE AD UN TEMA SCOMODO: LA RIFORMA DELLA SCUOLA ITALIANA	Pag. 1
COOPERAZIONE PIUTTOSTO CHE PARTECIPAZIONE	5
DOCUMENTI DELLA RIFORMA E GENITORI: PROFILO, INDICAZIONI NAZIONALI, PIANO DELL'OFFERTA FORMATIVA (POF), PIANO DI STUDIO PERSONALIZZATO (PSP), PORTFOLIO	8
TEMPO PIENO, MENSA, ORARIO OBBLIGATORIO E OPZIONALE FACOLTATIVO	13
TUTOR	19
CONTINUITÀ EDUCATIVA	20
ANTICIPO	21
HANDICAP E RIFORMA	22
LABORATORI	23
INFORMATICA E INGLESE	25
BILINGUISMO PRIMA E DOPO LA RIFORMA nella scuola secondaria di I grado	26
LA FISIONOMIA DEL SECONDO CICLO	27