

A CURA DI CARLO BERTORELLE

COMPETENZE E CURRICOLI

di fronte alle Indicazioni per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione e all'elevamento dell'obbligo scolastico



*Confronto seminariale dell'Istituto pedagogico
sull'attuale scenario di riforma*

(Bolzano/Kolpinghaus – 30 e 31 maggio 2007)

Relazioni

Italo Fiorin
Domenico Chiesa
Mario Ambel
Lucio Guasti

Coordinamento

Daniela Pellegrini Galastri

Interventi

Bruna Visintin Rauzi	Carlo Bertorelle
Peter Höllrigl	Luisa Gnecci
Roland Verra	Carlo Runcio
Gianni Marconato	Franco Russo
Carmen Siviero	Renza Celli
Marino Gandelli	Anna Maria Corradi
Enzo De Paoli	Dario Ianes
Rita Chiaramonte	Mauro Sparapani
Laura Portesi	Floriana Bertoldo



INDICE

<i>Presentazione del Presidente I.P. Bruna Rauzi</i>	4
Interventi di apertura	6
Relazioni e dibattito	
<i>Italo Fiorin</i>	
Il quadro generale della riforma e l'elaborazione dei documenti nazionali	13
<i>Domenico Chiesa</i>	
La riorganizzazione del sistema educativo	39
<i>Mario Ambel</i>	
Le competenze e l'innalzamento dell'obbligo	65
<i>Lucio Guasti</i>	
Le competenze come strategia per una scuola dell'apprendimento	82
<i>Riferimenti bibliografici</i>	99

I RELATORI

ITALO FIORIN è docente di didattica presso l'università Lumsa di Roma e coordinatore della commissione nazionale incaricata di formulare le Indicazioni nazionali per il curricolo. Da alcuni anni è coordinatore scientifico del piano straordinario di aggiornamento e dei laboratori disciplinari dell'intendenza scolastica di Bolzano.

DOMENICO CHIESA è docente di storia e filosofia, esperto di istruzione secondaria e di integrazione tra sistemi formativi. Ha scritto tra l'altro *La mia scuola. Chi insegna si racconta* (Einaudi, 2005). Fa parte della segreteria tecnica del Vice Ministro della Pubblica Istruzione

MARIO AMBEL è formatore e ricercatore specializzato nel campo dell'educazione linguistica, su cui ha pubblicato numerosi studi e testi scolastici. È stato presidente dell'Irre del Piemonte seguendo costantemente le riforme e le innovazioni nel campo dell'istruzione. È attualmente direttore di "Insegnare", il mensile del Cidi.

LUCIO GUASTI è ordinario di didattica generale all'Università Cattolica del Sacro Cuore ed è stato presidente dell'Istituto nazionale documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa (Indire). I suoi campi di ricerca riguardano soprattutto la valutazione degli apprendimenti, l'educazione degli adulti, le competenze e la teoria degli standard. È autore, tra l'altro, di *Curricolo e riforma della scuola* (1998) e *Curricolo competenze e significati* (2000).

NOTA DEL CURATORE

Il fascicoletto qui pubblicato è la documentazione dei colloqui che si sono svolti alla Kolpinghaus sul tema delle competenze e dei curricoli, a partire dalle novità introdotte dalle nuove Indicazioni nazionali e dall'elevamento dell'obbligo. Si è trattato non di un convegno formalmente strutturato, ma di un forum a più voci, volto anche a suscitare spontanee domande, dubbi, chiarimenti tra gli interlocutori che hanno cercato di parlarsi dimenticando un po' la loro stretta veste istituzionale o di ruolo professionale. Un confronto quindi non diplomatico tra i diversi settori della formazione e della scuola di tutti i gruppi linguistici, con un occhio rivolto sempre anche alla problematica locale; un dialogo che, a detta dei presenti, ha portato un notevole arricchimento e che merita, anche per questo, di essere rivolto alla circolazione tra tutti gli interessati.

I testi conservano quindi l'immediatezza e la forma colloquiale in cui si sono svolte sia le relazioni sia gli interventi di dibattito, significativi in quanto riflettono sensibilità e interrogativi diffusi nel mondo scolastico, istituzionale e non, della nostra provincia. (c.b.)

Introduzione

L'Istituto Pedagogico presenta in questa pubblicazione i testi raccolti nel corso di un seminario svoltosi alcuni mesi or sono e dedicato all'attuale ed importante tema delle *competenze*. Si tratta di un lavoro il cui scopo è di offrire spunti per la conoscenza, la riflessione ed il dibattito anche in relazione alle nuove "*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*".

Il 30 e 31 maggio scorso, poche settimane prima che il Ministro Fioroni emanasse il documento ufficiale, si raccolsero attorno ad un ampio tavolo numerosi rappresentanti della realtà scolastica e pedagogica locale. Scopo dell'incontro era capire e impostare il lavoro nella nostra provincia per il rinnovamento dei curricula scolastici, alla luce di queste nuove *indicazioni*, ispirate ad Edgard Morin ed elaborate dalla commissione nazionale presieduta dal prof. Mauro Ceruti. A questo documento, emanato nel corso dell'estate e proposto alla scuola dell'infanzia ed al primo ciclo per una sperimentazione di due anni (dal 2007 al 2009), si è affiancato anche il provvedimento attuativo di un altro significativo passaggio nella politica scolastica statale, l'introduzione, cioè, dell'obbligo decennale di istruzione (o elevamento del diritto/dovere di istruzione a 16 anni). Su entrambe queste riforme si è svolto il confronto seminariale, a cui hanno dato il proprio apporto non solo i principali responsabili della scuola altoatesina, in primis l'Assessora alla scuola italiana, Luisa Gnechchi, ma anche i rappresentanti delle scuole tedesche e delle località ladine, con i loro Intendenti e presidenti degli Istituti Pedagogici, nonché il mondo della scuola professionale provinciale e, naturalmente, gli ispettori e gli esperti dell'Intendenza scolastica italiana e l'equipe dell'Istituto pedagogico al completo. È stata forse la prima volta dopo molto tempo che su un tema veramente scottante ed attuale si è potuto svolgere un confronto a 360 gradi, libero e franco, con il coinvolgimento di tutti i gruppi linguistici.

Il tema generale è stato illustrato da prestigiosi pedagogisti, come Italo Fiorin, che hanno riportato "in diretta" i lavori della commissione nazionale sulle *Indicazioni*; il filo conduttore del seminario si è intrecciato anche con la osservazione della realtà altoatesina, con le sue luci ed ombre, somiglianze e differenze. La realtà locale, in particolare, si muove sullo sfondo della proposta di legge provinciale per la riforma della scuola dell'infanzia e del primo ciclo, ancora in discussione e in via di approvazione, delle norme proprie della provincia di Bolzano in materia di adempimento dell'obbligo scolastico (recepite anche nei vari regolamenti attuativi e linee guida) e delle indicazioni per il curriculum, la cui emanazione è affidata alla Giunta Provinciale. Le scuole della nostra provincia, infatti, hanno a disposizione, oltre alle *Indicazioni nazionali*, anche una bozza di indicazioni provinciali, elaborata dall'Intendenza scolastica in stretta sintonia con il documento ministeriale. Si tratta di uno strumento finalizzato ad approfondire la ricerca sul curriculum, inteso come documento da elaborare passo dopo passo in ogni istituzione scolastica, con coraggio, creatività e responsabilità. L'ottica con cui si affrontano molte delle tematiche proposte è innovativa, direttamente collegata alla visione

europea; si parla di successo formativo, intelligenze multiple, complessità e globalità; si pensa ad un insegnamento costruttivo, cooperativo e laboratoriale e non semplicemente trasmissivo. Al centro di questa impostazione c'è l'idea della *competenza*, che dovrà stare alla base del curricolo e quindi dell'offerta formativa della scuola; accanto ad essa si rafforzano il concetto di valutazione e standard di riferimento. Ma competenza è un termine, anche epistemologicamente, assai complesso, su cui nelle loro relazioni tutti i nostri ospiti, da Italo Fiorin a Lucio Guasti, da Mario Ambel a Domenico Chiesa, si sono soffermati a lungo, cercando di afferrarne e restituirne la problematicità.

Le sollecitazioni proposte hanno messo in moto utilissimi riscontri anche da parte delle strutture di consulenza pedagogico – didattica che hanno preso parte al seminario. È importante, infatti, garantire momenti di supporto e sostegno da parte del “centro” nei confronti delle scuole, a cui (e solo ad esse) la legge affida il compito di costruire i curricula, sulla base della cornice delle “*Indicazioni nazionali*” e provinciali. Compito assai impegnativo, questo, al quale è doveroso offrire tutto il sostegno possibile, stando attenti però a non cadere nell'eccesso di dirigismo dall'alto.

Dal seminario è emerso chiaramente il ruolo dell'Istituto Pedagogico quale struttura “cerniera” tra il contesto politico e normativo da una parte e istituzioni scolastiche dall'altra, grazie alla sua attività di accompagnamento e sostegno alle scuole nei loro processi di innovazione, che si svilupperanno principalmente attorno alle tematiche delle competenze e dell'innalzamento dell'obbligo scolastico. In quest'ottica sono state già realizzate dall'Istituto Pedagogico iniziative finalizzate a delineare “*Lo scenario della riforma*” ed altri interventi, indirizzati alla ricerca sull'insegnamento, apprendimento e valutazione per competenze (sono in corso, ad esempio, i progetti “Forma-Azione” e “Cum-petere”). Questi materiali su “COMPETENZE E CURRICOLI”, che proponiamo alla lettura di ogni operatore scolastico interessato, possono dare un contributo alla partecipazione consapevole di tutti, nel proseguire quel “cantiere della riforma”, che si spera possa a poco a poco portare a risultati di qualità e condivisione sempre migliori.

Bruna Visintin Rauzi

Presidente dell'Istituto Pedagogico

COMPETENZE E CURRICOLI

di fronte alle Indicazioni per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione e all'elevamento dell'obbligo scolastico



*Confronto seminariale dell'Istituto pedagogico
sull'attuale scenario di riforma*

(Bolzano/Kolpinghaus – 30 e 31 maggio 2007)

Interventi di apertura

Daniela Pellegrini Galastri

Saluto cordialmente tutti i presenti che hanno accolto l'invito dell'Istituto Pedagogico a partecipare a questo incontro di informazione, riflessione e dibattito sul divenire della scuola e della formazione nella Provincia Autonoma di Bolzano: un sistema di autonomie istituzionali e politiche concepite per favorire e promuovere il progresso culturale, educativo, sociale ed economico di questo territorio e delle persone che vi abitano. Tale sistema di autonomie va fatto funzionare al meglio, nella piena consapevolezza delle potenzialità e dei vantaggi intrinseci al sistema, ma anche dei rischi derivanti da un eventuale mancato confronto.

Come preannunciato, i lavori proseguiranno con i saluti dei Presidenti degli Istituti Pedagogici provinciali, nonché Intendenti, che salutiamo e ringraziamo per la loro presenza. Siamo particolarmente lieti che siano qui.

Dopo il loro intervento ricorderò in sintesi lo scenario locale in cui si colloca l'incontro di oggi. Ho già provveduto ad inviare ai relatori nazionali prof. D. Chiesa e prof. I. Fiorin, che saluto, poche note sintetiche; ritengo tuttavia che alcuni passaggi debbano essere ricordati ed eventualmente integrati dall'esperienza dei presenti, tutti testimoni autorevoli. Da questo scenario e dai suoi testimoni privilegiati, riuniti in questa sala, i relatori ed esperti nazionali potranno raccogliere domande e fornire quindi risposte che potranno diventare patrimonio condiviso per il molto lavoro che rimane ancora da fare.

Passo ora la parola ai Presidenti degli Istituti Pedagogici per il gruppo linguistico italiano, tedesco e ladino, che sono enti autonomi voluti dal legislatore provinciale - forse è il caso di ricordarlo - ormai vent'anni fa, sulla scia di quanto è avvenuto a livello nazionale con gli IRRSAE, poi trasformati in IRRE alla fine degli anni 90; gli Istituti Pedagogici sono sopravvissuti a questi ultimi, soppressi nel dicembre scorso con l'ultima finanziaria, in quanto assorbiti dall'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica. Ricordo, soprattutto per gli ospiti che vengono da lontano, che gli Istituti Pedagogici, nel loro DNA di istituti autonomi strumentali dell'amministrazione provinciale, hanno il fine di sostenere la ricerca educativa e la diffusione del materiale pedagogico e didattico, la consulenza su questioni pedagogico-didattiche e il sostegno della professionalità docente, il tutto in una logica di sinergie e sussidiarietà fra scuola, educazione, formazione professionale, educazione degli adulti. Una logica di sistema, appunto, che produca sinergie, che rispetti le identità di ciascun componente, ne valorizzi il contributo, eviti la confusione indistinta, che costa sempre tanto in termini di energie e di finanziamenti.

Bruna Visintin Rauzi

Ringrazio la Direttrice dell'Istituto per l'introduzione e rivolgo un saluto affettuoso a tutti quanti voi, e in particolare un saluto ai colleghi Dr. P. Höllrigl e Dr. R. Verra, sia come Presidenti degli Istituti Pedagogici, sia nella loro funzione di Intendenti. Un saluto

al Direttore dell'Istituto Pedagogico per il gruppo linguistico ladino. Un saluto particolare anche ai Direttori di Ripartizione, perché conosciamo l'onerosità, la responsabilità e le difficoltà dei loro compiti, tra i quali vi è quello di trasmettere le nostre indicazioni. Saluto cordialmente tutti i ricercatori dell'Istituto Pedagogico italiano e i membri del suo Consiglio Direttivo, gli ispettori, il nucleo di valutazione.

Entrando nel merito dei contenuti del seminario, saluto e ringrazio i relatori, che hanno voluto venire in questo momento a Bolzano a parlare di determinate tematiche scottanti e impegnative, che sono alla ribalta della scena e del discorso pedagogico e didattico.

Il Consiglio Direttivo dell'Istituto Pedagogico ha ritenuto opportuno analizzare tali tematiche, che costituiscono lo scenario della riforma. Sappiamo infatti che con la finanziaria sono passati numerosi provvedimenti sull'innalzamento dell'obbligo scolastico: ciò comporta inevitabilmente un discorso in accordo con la formazione. Un discorso che qui da noi assume una specificità, proprio per le diversità tra la scuola e la formazione del gruppo linguistico tedesco e la scuola e la formazione del gruppo linguistico italiano. Sappiamo che la Provincia di Bolzano ha la competenza di recepire autonomamente i provvedimenti approvati durante l'anno dal nuovo governo con il Ministro Fioroni, con eventuali emendamenti. I temi proposti in questo seminario sono quindi quelli che il Direttivo dell'Istituto Pedagogico italiano ritiene importante mettere al centro di una riflessione condivisa, anche come elementi di raccordo tra le tre scuole presenti sul territorio. Le innovazioni introdotte dal Governo riguardano infatti tutte le nostre scuole e i nostri insegnanti, e noi, come sempre, ci impegneremo per sostenerli, individuando in quali ambiti essi dovranno arricchire la loro già forte professionalità che, al pari della professionalità di tutti noi, dovrà necessariamente adeguarsi alle nuove prospettive: il nodo cruciale sarà pertanto certamente quello delle *competenze*.

Su questo terreno dovremo inevitabilmente misurarci, anche rispetto all'OCSE, ma non solo; si pensi ad esempio al mondo del lavoro: non è più concepibile la scissione tra *otia e negotia*.

Proprio misurando le competenze si renderà inoltre giustizia a ogni alunno, perché ogni alunno ha bisogno del proprio percorso e di sviluppare le proprie determinate potenzialità: diventa quindi necessario misurare quali sono le competenze, quali sono le conoscenze e quali sono le connessioni tra le une e le altre.

La scuola di lingua tedesca e la scuola di lingua ladina hanno già intrapreso un percorso in questo senso e lo hanno portato sul campo. La scuola italiana ha visto invece svilupparsi alcune singole iniziative messe in atto da docenti e dirigenti; ora però la riflessione deve essere allargata.

Il Prof. Fiorin e il Prof. Chiesa ci dicono infatti che la nostra scuola i nostri docenti devono imparare a costruire i curricula non solo per conoscenze, ma per competenze, e abbiamo assistito al discorso sulle competenze in occasione della conferenza Stato/Regioni: ritengo quindi che sia estremamente importante approfondire tale tematica e individuare le modalità con cui l'Istituto Pedagogico italiano può muoversi in sinergia con la Sovrintendenza per stimolare la riflessione nelle scuole, per far sì che diventi subito un patrimonio per imparare ad imparare queste competenze.

Peter Höllrigl

Colgo molto volentieri l'occasione di rivolgervi un saluto in questo seminario, che concentra l'attenzione sull'attuale scenario di riforma, sia in ambito nazionale, sia in quello del Sudtirolo. Come noto, le tre scuole della nostra terra hanno scelto strade diverse per avvicinarsi a un concetto riforma.

La scuola in lingua tedesca ha già intrapreso dal 2001 il progetto pilota *Lehrplan und Kurrikularplanung*, che deve essere visto come la base per la sperimentazione della riforma avviata dall'anno scolastico 2004/2005. La sperimentazione delle *linee di innovazione* - questa definizione mi è più simpatica della parola *riforma* - nelle scuole in lingua tedesca è infatti iniziata già tre anni fa. Consiste nell'articolazione flessibile dell'orario settimanale, con una quota obbligatoria, una opzionale e una facoltativa, al fine di permettere l'individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi di formazione degli alunni; consiste nella "consulenza" per l'apprendimento, dove l'insegnante affianca l'alunno e progetta insieme a lui il suo percorso di apprendimento individualizzato; consiste infine in forme di documentazione dell'apprendimento degli alunni, che permettono l'autovalutazione, l'autoriflessione e la progettazione da parte degli alunni dei singoli percorsi di apprendimento.

Queste linee di innovazione si basano sulla legge provinciale nr. 12 del 2000, la legge sull'autonomia scolastica, e sono già espressione di tante realtà scolastiche, perciò non vanno intese, come spesso viene fatto anche da parte della scuola italiana della nostra provincia, come una forma di accanita applicazione della riforma Moratti. Il comitato di valutazione e il nucleo di valutazione della scuola tedesca hanno monitorato l'andamento della sperimentazione per gli anni scolastici 2005/2006 e 2006/2007. Quest'attenta osservazione ha rilevato che la scuola tedesca si distingue sia dalla scuola italiana, sia da quella delle località ladine. Gli esiti di quest'anno corrente sottolineano che gli obiettivi che muovono la sperimentazione, quelli prima elencati, nella scuola tedesca sono condivisi dalla maggior parte degli insegnanti, anche se da parte loro vengono poste tantissime domande in relazione alla sua applicazione.

Lo sciopero del 17 aprile, che ha scosso il mondo della scuola tedesca e anche quello della scuola ladina, deve essere interpretato anche in questa prospettiva. I feedback da parte dei genitori e degli alunni sono prevalentemente positivi. I dirigenti scolastici si aspettano che si prosegua il cammino intrapreso e che si stabilisca al più presto la cornice legislativa per attuare la riforma scolastica in Provincia di Bolzano.

Il fine pedagogico dell'autonomia scolastica è il miglioramento del processo di apprendimento dei singoli alunni. Le innovazioni nella scuola in lingua tedesca devono essere quindi interpretate in questa cornice. Certo c'è ancora tanta strada da fare e dobbiamo riuscire a coinvolgere tutti gli insegnanti, che sono la leva indispensabile di ogni innovazione. Dobbiamo riuscire a far diventare la ricerca permanente dell'innovazione un progetto individuale della scuola dell'autonomia, che coinvolga tutte le parti interessate di ogni singola scuola. Dobbiamo inoltre creare la base per un confronto sincero fra le diverse realtà scolastiche della nostra provincia, che sono espressione della ricchezza culturale di questa terra. Questo seminario può essere un inizio, però devono seguire altre occasioni

di confronto. Purtroppo, come ho notato in tanti discorsi, il non conoscersi, così come il conoscersi in maniera superficiale, porta spesso a creare pregiudizi.

Mi auguro che questo confronto seminariale ci avvicini ulteriormente al nostro obiettivo comune, cioè la realizzazione per i nostri alunni di una scuola ancora migliore, poiché buona lo è già.

B. Visintin Rauzi

Grazie, credo che sia la prima volta che da parte dell'Intendenza tedesca ci sia una tale partecipazione con la condivisione dell'obiettivo sentito di arrivare a un dialogo. Mi sembra di averlo percepito nel corso del tuo intervento e ne sono felice. Il fatto stesso che tu dica che ti auguri che possano seguire altri momenti come questo incontro, ne è una conferma.

Ora passo la parola al Presidente dell'Istituto Pedagogico per la scuola delle località ladine Intendente Dr. Roland Verra.

Roland Verra

È già stato notato che in questa stagione di riforme che non finisce mai vi è un'esigenza assoluta di dialogo, di condivisione e di co-costruzione di percorsi e contenuti delle metodologie. Dialogo non soltanto tra gli operatori del mondo della scuola e l'utenza, bensì anche, in particolar modo, tra le varie realtà scolastiche di questa provincia. Quindi saluto con particolare interesse questa possibilità d'incontro e anch'io auspico che ve ne siano molte altre in futuro.

Il processo ha preso il via, secondo me, dal riconoscimento dell'autonomia dell'istituzione scolastica; successivamente le varie riforme che si sono succedute, o quanto meno i tentativi di approccio alle riforme, non hanno fatto altro che rappresentare assestamenti e compromessi sulla via dell'attuazione dell'autonomia delle scuole, stretti come siamo, come già rilevato dai miei colleghi negli interventi precedenti, tra il quadro normativo nazionale, le esigenze locali e i vari sommovimenti della politica locale. Allora è ben difficile poter dire che si sia delineato un quadro comune, un quadro oggettivo, un disegno coerente della formazione. Ho visto più che altro un faticoso percorso di ricerca di un punto di equilibrio e sono molto contento che nella bozza approvata in linea di massima dalla Giunta Provinciale poche settimane fa si sia recepita la nostra richiesta di preservare un disegno comune a tutti i gruppi linguistici, contemplando però il rispetto del principio fondamentale dell'autonomia culturale di ciascun gruppo: l'atto consequenziale alla legge provinciale, cioè i decreti esecutivi, daranno poi infatti la libertà alle scuole di ciascun gruppo linguistico di organizzarsi secondo le proprie esigenze per quelli che sono i contenuti importanti, che costituiscono non solo la struttura, lo scheletro fissato dalla legge, ma i nervi, i muscoli, la carne della riforma, cioè gli insegnamenti del curricolo, l'operatività, la realtà scolastica viva.

Si potrà quindi venire incontro agli insegnanti e ai dirigenti sui punti più controversi, poiché senza di essi non si potrà realizzare alcuna riforma. Dobbiamo infatti assolutamente tener conto di quanto è emerso in questo periodo, e personalmente, lo dico molto schiet-

tamente, non intendo assolutamente portare avanti provvedimenti o riforme senza l'adesione totale della scuola viva. Va anche detto che molte innovazioni della riforma sono già state attuate dalle scuole stesse negli ultimi 15 anni, parlo ovviamente per la nostra piccola realtà, specialmente negli ambiti che caratterizzano la scuola ladina, tra i quali vi è certamente quello del plurilinguismo organico. Contemporaneamente, come Istituti Pedagogici, abbiamo cercato di dare una forma a queste innovazioni, di incanalarle, anche rispetto alle esigenze di formazione del personale scolastico e alla necessità di coprire un'offerta formativa uguale per tutti: mi riferisco ai provvedimenti che abbiamo adottato in questi ultimi anni con deliberazione della Giunta Provinciale, che per alcuni aspetti hanno dato risultati positivi. Però, data la sensibilità del contesto in cui ci troviamo ad operare, quello delle valli ladine, non siamo intenzionati a spingere troppo su taluni aspetti, che magari appaiono di importanza fondamentale: vedremo ciò che si potrà umanamente fare sulla base delle risorse disponibili, che secondo noi sono già sfruttate al massimo per garantire l'insegnamento di base e quello obbligatorio. Per noi è invece molto rilevante l'aspetto delle metodologie e dei contenuti. A questo riguardo, secondo me, vi è l'esigenza, da un lato, di fissare degli standard minimi, per avere un orientamento sicuro, visto che tutti parlano di valutazione e di certificazione (abbiamo già lavorato in questo senso seguendo il quadro europeo di riferimento per quanto riguarda le nostre quattro lingue scolastiche, ladino, italiano, tedesco e inglese), dall'altro quella di sfoltire e semplificare i curricula rispetto alle indicazioni provinciali e nazionali, come è stato richiesto da insegnanti e dirigenti. Detto questo, auguro a tutti noi che l'incontro di oggi abbia riscontri positivi e che ne seguano molti altri nell'ottica del dialogo che abbiamo auspicato.

Bruna Visintin Rauzi

Riferendomi a ciò che è stato detto dai miei colleghi, ricordo che la scuola italiana ha lavorato seguendo criteri di significatività ed essenzialità, non entrando però nel merito delle esperienze intraprese dalla scuola di lingua tedesca e da quella di lingua ladina.

Ora però, mi rivolgo ai cari colleghi ricercatori ed educatori qui presenti, siamo di fronte a una grande sfida: oggi, con questo incontro, potrebbe iniziare un periodo particolarmente fruttuoso e ricco dal punto di vista dialettico, caratterizzato non solo dalla buona volontà, ma anche da una grande fiducia e un grande ottimismo, elementi che devono sempre animare gli educatori.

Vorrei augurare questa carica di ottimismo innanzitutto a me stessa e a tutti quanti voi, perché questa giornata, mettendoci il nostro impegno, la mente, il cuore, le forze e l'esperienza, possa portarci a delineare prospettive felici per le scuole dei tre gruppi linguistici che risiedono su questo territorio.

Passo ora la parola alla Direttrice dell'Istituto.

Daniela Pellegrini Galastri

Ringrazio i Presidenti per questo avvio, che mi sembra già ricco di stimoli. Riprendiamo quindi insieme quello che l'Intendente Dr. Verra ha definito "un faticoso percorso di ricerca", che sta maturando da molto tempo e che continuerà, credo, a impegnarci per molto

tempo ancora. Come vi ho anticipato prima, vorrei ripercorrere le **tappe dello scenario** che ha fatto da sfondo al nostro lavoro e, nel contempo, riportare i momenti salienti di un lavoro che sta durando da alcuni anni e che caratterizza appunto il **processo** delle riforme. Tre anni fa il Consiglio provinciale approvò una legge nella quale decideva di prendere tempo dinanzi alle riforme scolastiche che il governo Berlusconi stava varando e, in virtù delle competenze provinciali in materia, si impegnò a elaborare una propria legge provinciale di sistema sui vari temi della formazione entro il 2006/2007. Dal 2000 nelle Istituzioni scolastiche locali, come abbiamo già ricordato, vige l'autonomia e già nel 1996 era avvenuta la "provincializzazione" del personale delle scuole a carattere statale.

Nell'anno scolastico 2005/2006 l'Istituto Pedagogico italiano ha quindi promosso un percorso di riflessione, da condividere con i vari interlocutori del territorio, sulle innovazioni del sistema educativo e formativo, mettendo a fuoco con docenti della Facoltà di Scienze della Formazione di Bressanone e attraverso un dibattito-confronto aperto alcuni nodi cruciali: l'individualizzazione/personalizzazione, la didattica per competenze - già allora -, l'autonomia e la flessibilità, la diversità come risorsa, l'etero e auto-valutazione, scuola e territorio, tecnologie, linguaggi artistico-espressivi. L'iniziativa era mossa da molteplici finalità: si voleva creare un comune sfondo culturale e pedagogico e dare vita a un dibattito aperto; superare il disagio che era stato rilevato e derivante dalla mancanza di un chiaro quadro di riferimento che andasse oltre l'articolazione e/o l'espressione di norme da parte di addetti ai lavori; promuovere la visione di una specifica scuola altoatesina, inserita in un contesto pedagogico culturale condiviso anche fra i gruppi linguistici; ispirare la progettualità e l'operatività dei laboratori disciplinari avviati dalla Sovrintendenza; creare occasione di scambio e di dibattito culturale. L'Istituto ha quindi organizzato un convegno nel marzo 2006, che ha registrato una partecipazione numerosa, che ha visto l'intervento di docenti dell'Università di Bressanone proprio sui punti cruciali che ho indicato prima. In quell'occasione l'Istituto ha promosso altre iniziative: un numero speciale di *Informa*, interamente dedicato al tema della riforma con interviste a esperti curate dal personale comandato dell'Istituto (ricordo che *Informa* viene spedito a tutti gli insegnanti della provincia), numero speciale che fu apprezzato vivamente nel mondo scolastico locale; l'apertura di un blog sul sito dell'Istituto, per raccogliere proposte, commenti, segnalazioni e interventi sulle tematiche introdotte in occasione del convegno e con la pubblicizzazione del numero speciale di *Informa*; il blog non ha però registrato una significativa partecipazione da parte del mondo della scuola locale, nonostante l'intensa attività promozionale e la richiesta di sostegno ai dirigenti scolastici per promuovere la partecipazione degli insegnanti.

All'inizio dell'anno scolastico 2006/2007 l'Istituto Pedagogico ha poi ripreso, e continuato nei mesi successivi, la riflessione sui temi della riforma, che ha condotto all'organizzazione del seminario di oggi.

Parallelamente, sempre a decorrere dall'anno scolastico 2005/2006, la Sovrintendenza scolastica ha avviato il cosiddetto Piano di sviluppo dei Laboratori disciplinari (PSL), con la consulenza scientifica dei professori Italo Fiorin e Piergiuseppe Ellerani. Il PSL continuava un percorso avviato dall'Amministrazione scolastica già a decorrere dall'anno

2001/2002, definito allora Piano Straordinario di aggiornamento (PSA), con cui si erano organizzati molti laboratori disciplinari per i docenti delle scuole di ogni ordine e grado. Con questo lungo processo l'Amministrazione aveva inteso promuovere principi innovativi incentrati proprio sulla logica laboratoriale e sul metodo della ricerca-azione.

Per quanto poi riguarda il recepimento delle Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'Infanzia e per la scuola primaria nella Provincia di Bolzano, sempre presso la Sovrintendenza sono state istituite, all'inizio del 2006, in sinergia con l'Istituto, apposite commissioni per l'elaborazione di linee guida per i curricoli, coordinate dagli Ispettori, i quali hanno recentemente illustrato ai dirigenti scolastici i risultati di questo lavoro, proponendoli anche alla sperimentazione delle scuole.

Recentemente la Sovrintendenza ha inoltre istituito una Commissione di studio sul tema dell'Innalzamento dell'obbligo a 16 anni, che vede anche la partecipazione di docenti ricercatori dell'Istituto Pedagogico e rappresentanti della Formazione Professionale provinciale.

La scuola di lingua tedesca ha seguito invece un percorso distinto: da un lato è stata avviata la sperimentazione scolastica delle innovazioni, come illustratoci dall'Intendente Dr. P. Höllrigl, dall'altro, e credo sia interessante ricordarlo, ha avuto luogo un processo di elaborazione di un quadro di riferimento per il futuro della formazione in Alto Adige (*Bildungsleitbild*), attraverso momenti di consultazione e confronto pubblico, in collaborazione con le Istituzioni locali, formative, culturali, di ricerca, sociali ed economiche. Un momento importante di questo processo si è svolto il giorno 11 maggio 2007, allorché gli organizzatori hanno consegnato all'Assessore Saurer il documento "*Das neue Bildungsleitbild*", elaborato e condiviso nei luoghi di discussione.

Nella premessa del documento, che credo molti dei presenti conoscano, si dichiara che il documento "*wird auch als Baustein für einen bildungspolitischen Dialog zwischen den drei Sprachgruppen betrachtet*". Quindi, se è interessante e importante l'intendimento degli organizzatori di rendere la metariflessione sulla scuola e sulla formazione un problema di tutti, non solo degli addetti ai lavori, è altrettanto evidente, nel documento, anche il desiderio di intraprendere un processo di condivisione, come qui abbiamo tutti auspicato.

Sul piano dell'elaborazione normativa, invece, il disegno di legge, che è stato predisposto per una revisione dei primi segmenti del sistema e sperimentato prevalentemente in ambiente tedesco e ladino, è tuttora in una fase di elaborazione.

Il percorso che ho appena delineato è al centro della riflessione di oggi, unitamente ai temi su cui abbiamo chiesto agli esperti di informarci: il quadro generale di riforma e l'elaborazione dei documenti nazionali, tema sul quale interverrà il prof. Italo Fiorin questa mattina, e che si intreccia con quello della riorganizzazione del sistema, di cui ci parlerà oggi pomeriggio il prof. D. Chiesa, già Presidente del CIDI nazionale, anch'egli impegnato al Ministero in questo periodo di intenso lavoro.

Le relazioni

1

IL QUADRO GENERALE DELLA RIFORMA E L'ELABORAZIONE DEI DOCUMENTI NAZIONALI

Italo Fiorin

Ringrazio tutte le autorità, tutti coloro che hanno organizzato questo incontro e tutti i partecipanti. Conosco bene molti dei presenti, poiché da tanti anni siamo impegnati insieme in un lavoro a Bolzano, il quale è stato ed è ancora per me un momento di alimentazione. Quindi, in qualche modo, essere qui presente rappresenta per me anche una sorta di restituzione di alcune cose, all'interno di una condivisione avviata tanti anni fa con il piano straordinario di aggiornamento, come si chiamava allora. Spero quindi di essere utile; certamente trovo che questa sia una bella occasione, una ricca occasione, con tante persone competenti intorno a questo sorta di tavolo, che non è proprio rotondo, ma quasi, e che dà l'idea del seminario. Ripeto, cercherò di essere utile, con il mio contributo, ma spero proprio che ci sia anche il tempo per un dibattito, per un'analisi comune dei problemi.

Parlerò soprattutto di ciò di cui mi sto occupando ora, e cioè della parte della riforma che riguarda in maniera particolare la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione, anche se evidentemente questi temi vanno visti anche nella prospettiva del biennio e dell'innalzamento dell'obbligo. Nei saluti introduttivi ho sentito la frase "Questa stagione di riforme non finisce mai" e forse è bene partire proprio da questa considerazione. Perché non finisce mai la stagione delle riforme? È possibile che una stagione di riforme finisca prima o poi, che qualcuno metta un punto fermo e si dica: "Ecco, questo è il quadro definito entro il quale le scuole possono operare"? Io credo di no, credo che questo sia un desiderio destinato a non realizzarsi; credo anzi che convenga partire dall'idea che esso non si realizzerà e che invece la stagione del cambiamento, o il cantiere aperto, non sia una congiuntura, ma sia esattamente quello che vivremo anche in futuro. Diventa quindi più interessante, penso, ragionare su cosa voglia dire vivere nella scuola, aiutare i ragazzi a crescere in una stagione di incertezza, di precarietà che è la normalità.

Anche le riforme, quindi, cambiano di segno, ma non perché c'è questo Ministro o l'altro Ministro, tant'è vero che nel giro di 15 anni si sono succeduti tanti Ministri e ciascuno ha cercato di fare quello che riteneva il meglio per la scuola, di dare un quadro di riferimento.

Credo che alla fine convenga soffermarsi sull'affermazione che ha fatto l'attuale Ministro Fioroni all'inizio del suo mandato, quando ha detto "Io non voglio essere il Ministro della grande riforma" ed ha usato la metafora del cacciavite, ormai diventata famosa. La prima lettura che ne è stata data, è stata la seguente: questo Ministro ha capito che la scuola è sotto stress, quindi afferma di non voler alimentare ulteriormente il

cambiamento, ma cercare piuttosto di dare una “regolatina” alle cose, perché si possa finalmente vivere in tranquillità per un po’ di tempo. Io credo che non sia questa l’interpretazione giusta delle parole del Ministro, l’interpretazione corretta a me pare un’altra, lo si capisce andando avanti, e cioè: “Le grandi riforme non si possono fare; quindi io non voglio essere il Ministro di ciò che non si può fare”. Cosa sono le grandi riforme? Sono riforme che richiedono un’elaborazione lunghissima per essere definite e che, una volta concluse, semmai ci si arriva, ma come vediamo nella scuola superiore non ci si è mai arrivati, sono destinate a regolare a lungo la vita della scuola, altrimenti l’investimento sarebbe assolutamente anti-economico: tanto sforzo per una cosa che cambia il giorno dopo. Ma in una società del cambiamento come la nostra, questo è un processo impossibile. Le cose invecchiano mentre si stanno facendo. Se si pensa di dare soluzioni solide e durature si pensa a qualcosa che è destinato a diventare obsoleto prima di essere portato a conclusione. Allora, invece che parlare di grande riforma, forse è meglio ragionare in termini di un percorso di innovazione continua e di manutenzione continua dell’innovazione, per cui il quadro di riferimento sia un quadro leggero, dia principi, dia linee guida, alcuni capisaldi normativi, ma non molti, consenta la massima flessibilità. Nel presentare le idee su cui stiamo lavorando, farò riferimento in maniera particolare ad alcuni documenti che sono stati finora elaborati, ma poi vi dirò qualcosa anche di quelli che sono attualmente in fase ormai inoltrata di definizione. I primi documenti che sono stati elaborati dalla commissione che è stata istituita dal Ministro Fioroni, proprio con il compito di definire nuove indicazioni nazionali, sono il documento “Cultura, Scuola e Persona”, che è stato presentato il 3 aprile scorso alla presenza di Edgar Morin - tra i partecipanti a questo seminario vedo diverse persone presenti a Roma in quell’occasione - e un secondo documento che si intitola “Il curriculum nella scuola dell’autonomia”, presentato durante le audizioni che hanno avuto luogo subito dopo il convegno del 3 aprile, audizioni cui hanno partecipato quasi tutti i soggetti significativi del mondo della scuola, dalle associazioni professionali alle associazioni dei disciplinari, ai sindacati, ai forum delle famiglie, insomma tutti i soggetti che a diverso titolo, ma in maniera molto significativa, operano nel mondo della scuola.

Questi due documenti da cui parto rappresentano in qualche modo la cornice culturale e la cornice didattica all’interno delle quali sta avvenendo la scrittura delle nuove indicazioni. Il primo documento si sofferma soprattutto a considerare che cosa cambia per la scuola, o cosa dovrebbe cambiare per la scuola, in uno scenario di cambiamento in cui la scuola è chiamata a ripensare le sue fondamentali missioni. Il contesto di cambiamento è così forte che, come molte ricerche ormai stanno facendo emergere, l’apprendimento degli studenti avviene più fuori dalla scuola che nella scuola. Sembra che il 20 % del loro apprendimento avvenga nella scuola e che l’80% delle loro conoscenze siano invece assunte fuori dall’aula scolastica. Questo è indubbiamente un dato che costringe a interrogarsi sul tipo di formazione da attuare, su come utilizzare questo 20%, perché fornisca dei filtri interpretativi di quell’altro 80%, per esempio. E allora le tradizionali missioni della scuola che sono chiamate ad essere in qualche modo ripensate, possono essere indicate con tre parole: il passato, il presente, il futuro. La scuola, infatti, ha com-

piti in relazione a questa triplice dimensione del tempo.

Rispetto al passato, il compito della scuola è sempre stato quello di consegnare ai giovani ciò che si ritiene sia il patrimonio culturale irrinunciabile, alimento di una costruzione di identità e di appartenenza. Così in passato, proprio agli inizi della scuola nazionale, si diceva: “Fatta l’Italia, bisogna fare gli italiani”. In modi diversi, qualche volta molto discutibili, la scuola ha sempre svolto questo compito, dicendo agli studenti: “Ecco, questo è quello che abbiamo, questo è quello che vi vogliamo consegnare”. Ma in una dimensione multiculturale così forte quale quella attuale, in cui il mondo è diventato un villaggio, cosa vuol dire consegnare qualcosa, quando i nostri vicini di banco hanno altri patrimoni culturali, altre storie? Questo è un elemento di riflessione, non è facile dare risposta a questo quesito, ma certamente i rischi sono molto evidenti. Si pensi al rischio del localismo esasperato, per esempio, per cui si creano delle belle barriere a difesa di qualche cosa che si sente minacciato dall’altro che non si capisce; o al rischio dell’inconsistenza, dell’incapacità di elaborare qualcosa, della dispersione in una massificazione che perde ogni volto e ogni identità. Quindi quale significato ha questo compito che ha a che fare con la cittadinanza e quali sono le dimensioni della cittadinanza? Probabilmente sono tante le dimensioni di una cittadinanza che è appartenenza comunitaria, nazionale, europea, planetaria. Oggi del resto l’interdipendenza planetaria è molto forte: la famosa immagine della farfalla che si agita dall’altra parte dell’emisfero e che pure coinvolge la nostra vita è molto più di una metafora e non riguarda solo i sistemi economici, ma quelli delle idee.

Il “cantiere aperto” dell’innovazione continua

E così si arriva all’altra dimensione, il futuro. La scuola ha anche l’altro compito di introdurre i giovani nella dimensione del futuro, di fornire loro l’attrezzatura indispensabile per inserirsi socialmente, per inserirsi in maniera produttiva nel mondo del lavoro. Ma in uno scenario di grandissimo cambiamento, vediamo che le cose vengono continuamente rimesse in gioco, che la precarietà è un elemento stabile. Ma allora cosa possiamo consegnare che duri, che sia durevole? Si investe tanto nel nostro sistema di allevamento dei figli, che è molto lungo, e diventa sempre più lungo, c’è un investimento incredibile, e poi tutto ciò svanisce al primo cambiamento del mercato del lavoro o della tecnologia.

Infine c’è la terza dimensione, il presente. E anche qui c’è una riflessione da fare. Il presente è lo spazio di vita di un giovane quando sta a scuola, oggi. Mentre noi pensiamo quali sono le competenze indispensabili per questa società, lui, o lei, intanto sta vivendo nella nostra classe, con il suo disorientamento esistenziale, forse, con i suoi bisogni, con le sue ansie, con il suo desiderio di significato, e se non trova un significato nell’aula, lo cercherà da un’altra parte. La scuola si sente allora investita di un compito che può anche rifiutare, dicendo che non le appartiene, che non fa parte del suo ruolo. Ma intanto la vita c’è lo stesso, i problemi ci sono lo stesso, i buchi esistenziali ci sono lo stesso e quindi c’è anche una riflessione da fare sul periodo dell’accompagnamento, che è quello che i ragazzi vivono nella scuola e che non è quello di prima: è un altro

mondo, perché arrivano altri nuovi bambini, altri giovani. Questo scenario, tratteggiato in maniera essenziale nel primo documento, dice che è in questa cornice culturale che dobbiamo cercare di pensare gli strumenti della scuola, il senso della scuola. Ma come ripensarli? Non più attraverso i programmi. Nel passato i programmi sono sempre stati uno strumento molto importante, molto alto. Noi abbiamo programmi significativi alle spalle, non abbiamo brutti programmi, ma i programmi danno lo stesso indirizzo a tutte le scuole di ogni ordine scolastico in un paese che presenta al suo interno realtà molto diverse tra loro. I programmi non ci sono più da quando è stata istituita l'autonomia delle istituzioni scolastiche. Questo strumento che regolava la didattica, che indicava le finalità, non c'è più, perché con l'autonomia scolastica, come voi sapete benissimo, le competenze in ordine alla progettazione, in ordine alla didattica, all'organizzazione della didattica, ma anche alla ricerca che una scuola deve fare, al suo stesso sviluppo, sono competenze che appartengono alla scuola, a ogni istituzione scolastica. Si pone quindi in maniera diversa il rapporto tra centro e ogni singola scuola. Le indicazioni, o indirizzi, sostituiscono quello che era il programma nazionale, prendono il posto del programma nazionale, ma non ne prendono il posto solo perché cambiamo il vocabolo e non li chiamiamo più programmi, ma indirizzi. Può darsi che sia successo così, secondo me fino ad ora è successo così: gli indirizzi in fondo erano dei programmi, più o meno, ed è comprensibile, perché non è facile cambiare la cultura, passare dalla cultura del programma alla cultura di un centro che dà indirizzi e che quindi si muove nel rispetto e nella valorizzazione delle autonomie, ma nello stesso tempo nella convinzione che siamo in un sistema nazionale di istruzione e che quindi deve esserci una tenuta a livello nazionale, deve essere trovato un equilibrio tra istanza locale e istanza nazionale.

Finiti i programmi, lo strumento di progettazione della scuola è il curriculum. Nel nostro caso sarebbe meglio dire che lo strumento è il Piano dell'offerta formativa, del quale il curriculum è il cuore didattico. Nel nostro lessico pedagogico abbiamo infatti inventato il Piano dell'offerta formativa, quello che magari altri Paesi chiamerebbero, tout court, il curriculum, ma questo non disturba, basta capire le parole; all'interno di questo piano, coerente con questo grande disegno che una scuola si costruisce, c'è il curriculum didattico, cioè la parte più orientata all'insegnamento, alle discipline: la didattica di aula. Il curriculum si costruisce tenendo conto certamente di una serie di elementi: la realtà locale, le sue esigenze, le caratteristiche che la descrivono, prima di tutto i ragazzi che frequentano la scuola, ma anche le indicazioni nazionali, per cui le indicazioni potremmo chiamarle "indicazioni per il curriculum". Curriculum è una parola che abbiamo enfatizzato nel nostro documento, perché ci sembra una parola chiave, perché il curriculum rappresenta lo sforzo, l'impegno di una comunità professionale a condividere i valori guida, gli obiettivi importanti, l'orientamento metodologico, l'organizzazione del lavoro, l'impostazione, senza nulla togliere all'individualità dell'insegnante, all'interno di una negoziazione, perché alla fine il curriculum è ciò che personalizza il progetto di una scuola. Pensate che il termine *personalizzazione* fa la sua comparsa nei documenti normativi non con la legge 53, ma con il regolamento sull'autonomia, in cui si dice che la scuola personalizza il curriculum. Ciò è interessante, perché personalizzare il curriculum,

per una comunità professionale, significa interpretare indicazioni nazionali ed esigenze locali attraverso un confronto, e fare un disegno a misura della propria realtà. Come Claparède diceva che la didattica deve essere a misura dell'alunno, noi potremmo dire che il curriculum può essere a misura di una realtà. Questa è la personalizzazione del curriculum. Nell'ambito di questo lavoro il centro fornisce alcuni elementi, da un lato prescrittivi, dall'altro orientanti, elementi sui quali bisogna lavorare per costruire il curriculum. In estrema sintesi tutto ciò che il centro deve fare è ben descritto nel regolamento dell'autonomia, che peraltro ho visto che nella Provincia di Bolzano è stato recepito con l'articolo 5 della legge provinciale nr. 12. Esso deve essenzialmente fare due cose: deve dire quali sono gli obiettivi irrinunciabili e poi cercare di valutare la distanza che esiste tra gli obiettivi dichiarati e quello che il nostro sistema sta realizzando. Proprio in estrema sintesi, indicare obiettivi e valutare sono i grandi compiti del centro. Certamente c'è poi anche quello di accompagnare, di sostenere, di operare perché ci siano delle perequazioni, e tanti altri ancora, però fondamentalmente si indica dove si deve andare e si va a vedere se si cammina nella direzione giusta. È chiaro che nell'indicazione degli obiettivi il centro, se vuole rispettare l'autonomia dichiarata, non solo a parole ma anche nella sostanza, deve essere capace di autolimitarsi, deve essere capace di identificare veramente ciò che è essenziale e irrinunciabile, e anche di fermarsi. Uno dei limiti delle indicazioni attuali, quelle della Moratti, infatti, non solo secondo me, ma anche secondo tantissimi altri, è costituito dal grande numero degli obiettivi: quasi mille obiettivi nel primo ciclo. Ora è vero che il centro ha il dovere di definire gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze, ma definirne mille, no, non è un suo dovere. Se ne definisce tanti invade ogni campo dell'autonomia, di fatto le mette un vestito stretto, praticamente crea già il curriculum, centralmente, lasciando poco spazio all'adattamento e all'elaborazione. Secondo il mio modo di vedere, quindi, chi ne ha il compito e la responsabilità, non può sottrarsi dall'indicare gli obiettivi, ma deve farlo con la consapevolezza di stare operando nel contesto dell'autonomia, deve trattarsi di obiettivi che garantiscono la tenuta di un sistema nazionale - questo è il senso -, che non sono certamente mille. Ci sono infatti ambiti che il centro non deve invadere: per esempio esso non può indicare minutamente come deve essere organizzata la scuola, se la scuola ha autonomia organizzativa, non può indicare minutamente come si devono progettare i percorsi didattici, se la scuola ha autonomia progettuale, non può indicare come si deve insegnare, se la scuola ha autonomia didattica; a volte la tentazione di intervenire, con le migliori intenzioni, è forte, però autonomia vuol dire responsabilità, e si cresce solo se si ha lo spazio per assumersi le responsabilità.

Il centro può fornire orientamenti. Cosa vuol dire? Che c'è una rinuncia a dare delle indicazioni e che tutto quello che si fa può andar bene? Secondo me no, vuol dire che c'è un altro livello di prescrittività rispetto a quello precedente, ma comunque presente. Quando infatti si dice che spetta al centro definire obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze, il termine competenza già segnala un orientamento prescrittivo. Ma la scuola della competenza non può essere la scuola della trasmissione - di per sé una cosa nega l'altra -, e quindi c'è un orientamento didattico, anche molto forte, che

però si mantiene a un livello tale per cui non dice con quale metodo si deve insegnare, ma dice che sviluppare competenze è possibile soltanto se un alunno può misurarsi su problemi, può mettere in gioco, di fronte a situazioni complesse, quello che sa, o, per usare un'espressione di Wiggins, non quello che sa, ma quello che sa fare con quello che sa. Questo è un orientamento forte, quindi non tutto ciò che si fa a scuola va bene, perché non tutto è coerente con questo. Occorre esplorare l'idea di competenza, è un'idea che trascina un'impostazione didattica, la orienta. Vi sono anche altre cose che il centro può dire, che non costituiscono prescrizioni minute, bensì orientanti. Faccio un altro esempio, un po' schematico, ma forse sarà utile alla discussione. Ci hanno chiesto in tanti "Ma voi cosa farete? Metterete il tutor o non lo metterete? Metterete il portfolio o non lo metterete? Ci sarà ancora l'unità di apprendimento o no?", e così via. Domande dirette. Domande legittime. E allora la riflessione è questa: spetta a noi o spetta alle scuole decidere come documentare? Non spetta a noi, a noi spetta richiamare il dovere della documentazione ed enfatizzarne l'importanza, perché, dal punto di vista dell'accompagnamento pedagogico, la documentazione è importante non soltanto per l'insegnante, in quanto professionista riflessivo, ma anche per l'alunno stesso, per il quale è molto importante poter rileggere il proprio percorso. Come documentare? Lo decide la scuola, non lo decidiamo noi. Ci sono tante modalità possibili. Questo è un terreno che appartiene all'autonomia didattica, al mondo della ricerca. Personalmente poi, nel corso di un dibattito, potrei dire, riguardo al portfolio, che lo considero un ottimo strumento - anche se dire portfolio è troppo generico - . Però lo direi in un consiglio di classe, lo direi in una scuola, lo direi per convincere i miei colleghi, ma dal punto di vista del centro no, questo non è un nostro compito. Il nostro compito è garantire l'accompagnamento pedagogico, così come deve essere garantito il coordinamento didattico.

La dialettica tra il centro e le autonomie

perché è chiaro che l'azione didattica in una scuola non può essere interpretata in maniera individualistica e senza relazioni, se c'è la centralità dell'alunno proclamata. Perché la centralità dell'alunno, al di là della retorica, è l'attenzione che tutti hanno perché ciò che si fa sia poi significativo per lui, e quindi il raccordo è implicito, meglio ancora implicato. I programmi si devono raccordare. Il coordinamento deve essere garantito. Come? Con un insegnante prevalente? Se questa è la soluzione che trovate giusta, sì. Con un team docente? Queste scelte non competono a noi, almeno questo è il nostro orientamento. Noi non ci stiamo muovendo per dare indicazioni di questo tipo. Cerchiamo invece di segnalare criteri da utilizzare all'interno delle scelte che verranno fatte dalle scuole, dalle autonome Istituzioni scolastiche.

Dico qualcosa su come si sta svolgendo il lavoro attuale sulle indicazioni. Penso sappiate che il Ministro, quando ha insediato la commissione, ci ha dato tempi molto stretti, che hanno creato dei problemi, sia al di fuori della commissione, sia nella commissione stessa, anche in chi vi parla. All'inizio ci ha detto infatti che queste nuove indicazioni dovevano essere prodotte entro fine aprile - e abbiamo incominciato il 3 aprile -, poi entro maggio, e più o meno ci siamo: a metà giugno dovrebbero essere pronte. All'inizio

la perplessità era notevole, però abbiamo avuto questo tipo di consegna e questo ci ha aiutato a dire di sì alla richiesta e rende interessante il lavoro. Io le chiamo così: indicazioni con la data di scadenza. Siamo quindi impegnati in un compito di revisione delle indicazioni in tempi molto brevi. L'impegno, dichiarato anche in forma ufficiale dal Ministro, è quello di mettere in moto, a partire dal testo delle indicazioni, un processo di accompagnamento, di ricerca, di partecipazione da parte di tutti i soggetti, cominciando dalle scuole, che porti, dopo un anno, a una revisione o integrazione delle stesse indicazioni. Cioè il Ministro dice: "Devo presentarmi alle Camere con un testo sulle indicazioni, ed è politicamente comprensibile che non posso andare con indicazioni dichiaratamente provvisorie quali le indicazioni Moratti, devo andare con un testo mio, ma il tempo non è molto: che cosa riuscite a fare in questo tempo?" Poi c'è l'impegno di arrivare alle indicazioni attraverso la partecipazione e il confronto. Ciò costituisce una debolezza, ma man mano che si va avanti si capisce che è anche un elemento molto interessante. Perché? Perché proprio la debolezza fa vedere cose che altrimenti non vedremmo. Fa capire che il nostro compito, che si ridimensiona automaticamente, non è quello di produrre chissà quale grande testo definitivo, e peraltro forse la scuola non aspetta testi definitivi. Noi cercheremo di indicare delle cose, tenendo conto di quello che è avvenuto negli anni passati, e che certamente è più che documentato. Abbiamo cercato di tenere conto di quello che ci hanno detto durante le audizioni. Molti hanno detto: "Voi fate queste audizioni, però in realtà avete già scritto tutto". Molti pensavano così, ma non avevamo scritto una riga, salvo i primi due documenti, quelli che sono stati pubblicati, anche perché erano la base per fare le audizioni stesse. Le audizioni si sono svolte nel giro di una settimana, quindi sono state intensissime, ma molto interessanti, e nel corso del loro svolgimento abbiamo raccolto molte informazioni sui nostri documenti, che verranno rivisti alla luce di queste audizioni, ma anche su come ci si aspetta debbano essere le nuove indicazioni: è stata una full-immersion di grande interesse. Quindi forniremo queste indicazioni "con la data di scadenza", nelle quali dichiareremo anche ciò che non abbiamo affrontato, e che quindi rimarranno volutamente aperte, a garanzia che verranno promossi partecipazione e coinvolgimento. A questo proposito mi auguro che insieme alle indicazioni venga presentato anche un piano di accompagnamento e di partecipazione.

Per quanto riguarda la struttura, ci siamo sforzati di essere coerenti con la cornice culturale e didattica presente nei documenti. Innanzitutto abbiamo pensato di realizzare un testo unitario: non ci saranno tre, quattro testi, per cui i destinatari, gli insegnanti della scuola dell'infanzia e quelli della scuola primaria, siano indotti a leggere solo la parte che li riguarda e non il resto. Vi sarà pertanto un testo unitario, diviso in due parti.

La prima parte riguarda tutta la fascia dall'infanzia al primo ciclo. Secondo noi potrebbe essere estesa e utilizzata anche per il biennio, ma questo sarà da vedere in seguito: potrebbe essere necessario inserire connotazioni particolari, però sostanzialmente regge. Non abbiamo però ricevuto questo mandato, quindi le indicazioni riguardano la scuola dell'infanzia e il primo ciclo, pur ragionando sempre in termini di prospettive. Questa prima parte è quasi conosciuta, perché sarà la riscrittura, seppure in termini un po' di-

versi, di questi due documenti, con l'aggiunta di alcune integrazioni, che ci sono state suggerite durante il confronto e il dibattito e che abbiamo trovato utili e opportune. Si è operata anche una semplificazione, perché alcuni elementi sono risultati ridondanti. Questa parte costituisce quindi una cornice culturale e didattica.

Seguono i capitoli dedicati a ciascun ordine di scuola, costruiti più o meno in maniera simmetrica, con una leggera diversità per la scuola dell'infanzia, perché si vuole cercare di dare un documento unitario ma nello stesso tempo rispettoso delle specificità di ogni ordine di scuola. La scuola dell'infanzia ha una sua specificità anche nella composizione. Sapete che essa non è scuola dell'obbligo, seppure larghissimamente frequentata, tuttavia presenta una pluralità di modelli, non solo a seguito della sua composizione. A mio parere sta riuscendo molto bene questa diversa composizione della scuola statale con la scuola paritaria e la scuola comunale. Nel gruppo che lavora sono presenti insegnanti o, meglio ancora, esperti di tutte queste realtà.

Quindi sostanzialmente la struttura del testo sarà composta da una parte che dice qual è la natura specifica della scuola dell'infanzia e che cosa ci si aspetta da essa, oggi. Come riferimento storico abbiamo gli orientamenti, che sono un grande documento, ma non possiamo, per l'affezione che abbiamo verso tale documento, dimenticarci che esso risale agli inizi degli anni novanta e di come è cambiata la nostra società da allora ad oggi: quindi c'è questo sforzo di considerare il legame con il passato, ma anche di superarlo, altrimenti diventa qualcosa di intoccabile. Si dirà poi, allo stesso modo, cos'è la scuola primaria e cos'è la scuola secondaria di primo grado. Seguirà la riflessione su chi sia l'alunno che frequenta la scuola. Sinteticamente si richiama il fatto che non si tratta di una generica persona che frequenta la scuola o un generico alunno, ma di un bambino o di una bambina precisi, connotati in maniera particolare nell'essere bambini di oggi, figli delle famiglie di oggi. E' un invito a partire da loro, quando si lavora, quindi c'è una più forte accentuazione di quest'attenzione alla tipicità dell'alunno che frequenta la scuola. Seguono le indicazioni su come deve essere organizzato l'ambiente di apprendimento per questo alunno, questa è la terza voce che ricorre. Tali indicazioni potrebbero essere lette anche in maniera diacronica per vedere gli ambienti di apprendimento dall'infanzia alla media, con alcuni elementi sicuramente comuni, ma anche con modalità e criteri diversi. Tutto ciò costituisce la prima parte della struttura di questi documenti.

Una nuova idea di apprendimento

Poi si entra all'interno del discorso degli strumenti culturali, quindi delle discipline o dei campi di esperienza. La commissione, per quanto riguarda le discipline, si avvale di un gruppo di esperti molto qualificati che forniscono materiali che vengono poi validati dalla commissione stessa. L'impostazione che viene data è quella della ricerca di un superamento della frammentarietà di tipo disciplinare. Le discipline sono considerate importanti, non c'è una svalutazione della disciplina, al contrario: la disciplina è considerata uno strumento culturale irrinunciabile, che va costruito, capito, utilizzato. Si parla però di disciplina, non di materia scolastica, cioè non dell'insieme dei contenuti o delle nozioni, ma di disciplina come modello di pensiero, come metodo di lavoro. Na-

turalmente alcuni contenuti essenziali sono presenti, ma a titolo più che altro esemplificativo, perché possono essere fatte anche scelte diverse. Quindi le discipline vengono messe in luce, e ancora più in luce vengono messi l'intreccio, il raccordo, le connessioni. Ricordo che ciò che dico adesso non è stato ancora approvato, perché siamo nella fase finale. L'orientamento è ormai verso i raggruppamenti delle discipline, che verranno raggruppate in alcune aree, non per ragioni epistemologiche, anche se per alcune discipline esistono buone ragioni epistemologiche, ma più per un suggerimento di carattere didattico. Le grandi aree - mi riferisco ora alla scuola primaria e alla scuola media, perché per la scuola dell'infanzia vi sarà forse una soluzione diversa, non essendoci le discipline, ma mantenendo i campi dell'esperienza - sono sostanzialmente tre: l'area dei linguaggi, l'area geo-storico-sociale, noi la chiameremo così, e l'area matematico-scientifico-tecnologica. Diremo innanzitutto qual è il contributo formativo che l'area e le discipline danno allo sviluppo delle competenze fondamentali della persona; qual è il valore formativo, ripeto, e quali sono gli intrecci che le discipline di un'area formano all'interno dell'area stessa e con le discipline delle altre aree. Cercheremo quindi di far vedere i possibili raccordi, poi verranno presentate brevemente le discipline per quello che sono. Per cui sarà presente sia la disciplina, sia il dialogo che essa può instaurare con le altre discipline. Pensiamo anche di indicare, li chiameremo probabilmente così, i traguardi di competenza, che saranno però descritti in maniera narrativa, non secca, e cercheranno di indicare cosa significhi per un ragazzo conoscere la storia, la geografia e saperle usare: delle descrizioni, quindi, che verranno collocate al termine della terza media, e della quinta, già immaginando il biennio successivo. Sarà la scuola a decidere quello che farà per raggiungere queste competenze, noi indichiamo alcuni obiettivi di apprendimento, molto essenziali, molto ridotti. Tuttavia Einstein diceva: "Bisogna essere semplici il più possibile, ma non ancora di più": alcune discipline, per esempio la matematica, avrà forse qualche obiettivo in più, perché è difficile descriverla narrativamente, e forse nell'obiettivo sarà presente anche il contenuto; la storia avrà invece forse qualche obiettivo in meno; sostanzialmente vi è però un tentativo di raggiungere un equilibrio. Di sicuro gli obiettivi non saranno mille, e forse non saranno neanche 500, ma molti di meno. Verranno indicate in questo modo le competenze di uscita, chiamiamole così: i traguardi di competenza al termine dei programmi della media e della quinta. Gli obiettivi saranno scanditi un po' di più, e a questo proposito ha avuto luogo un dibattito: c'era chi voleva metterli solo una volta, chi lasciarli com'erano. Abbiamo optato per una soluzione che li colloca alla fine dei primi tre anni della scuola primaria, alla fine degli ultimi due anni, e poi vi sono quelli dei tre anni della scuola media. Sulla valutazione avremo adesso un piccolo seminario: per un breve periodo, infatti, abbiamo organizzato alcuni seminari per noi interni, in cui alcuni tra noi propongono agli altri alcune riflessioni, a seconda delle rispettive competenze, in modo da vedere come queste idee vengono accolte. In uno di essi, ad esempio, il prof. Charmet ci ha parlato del nuovo adolescente. L'ultimo seminario, in cui vi sarà un intervento di Domenici, verterà appunto sulla valutazione. La nostra idea è questa: in questa fase non andremo molto a fondo sul tema della valutazione; dichiareremo che la valutazione è importante, ma pro-

prio perché è importante, non possiamo dare alla scuola tutto quello che non le è stato dato in questi ultimi anni da chi aveva molto più tempo di noi, cioè standard e livelli. Chi aspetta standard e livelli resterà deluso, ma non perché essi non siano importanti, ma perché pensiamo che possano costituire una pista di ricerca per l'anno prossimo, per arrivare a un discorso più compreso dagli insegnanti, innanzitutto, perché per molti è un mistero, e anche da noi, perché esistono tante possibilità. Ma quale sarà quella che conviene di più? Ci lavoreremo su, cercheremo di suggerirlo, anche attraverso l'INVALSI, che mi auguro funzionerà. Inoltre ci saranno le scuole, ci saranno le associazioni: è uno di quegli elementi che rimarranno dichiaratamente aperti, quindi deboli, ma sui quali non abbiamo ancora la forza di suggerire qualcosa. Se lo facessimo, saremmo più presuntuosi che sicuri, quindi non lo faremo.

L'ultima cosa che mi preme dire - la dico per ultima solamente perché me ne ero dimenticato prima - è che non faremo nessuna proposta di modifica di tipo ordinamentale; attualmente stiamo infatti lavorando all'interno della legge 53: non c'è un cambio di orario, non c'è un cambio di cattedra, non c'è un cambio di nulla, nelle nostre indicazioni attuali. Siamo rimasti all'interno del telaio preesistente, perché non avremmo potuto fare diversamente in due mesi di tempo. Inoltre il Ministro non potrebbe portare poi a definizione normativa in tempi brevi modifiche di ordinamenti. Ricordo infatti che queste indicazioni dovrebbero entrare in vigore con il primo settembre 2007, non in forma provvisoria, ma venendo recepite attraverso uno strumento normativo leggero, probabilmente un decreto ministeriale. Supereranno quindi tutti i passaggi previsti: Consiglio Nazionale, Camere, e così via. Da un lato saranno quindi più solide di quelle attuali, che sono provvisorie e non hanno superato questi passaggi, dall'altro non devono essere tali da rendere necessario un iter di approvazione consistente, come richiederebbe una riforma ordinamentale. Ciò non vuol dire che non ci siano delle riflessioni sugli orari, però ci siamo fermati qui. Questi temi potranno essere eventualmente oggetto di riflessione l'anno prossimo. Ecco perché, nonostante il breve periodo a disposizione, spero che riusciremo a dare un testo utile alla scuola, proprio avendo chiari i limiti esistenti e che dichiariamo.

Volevo anche aggiungere alcune considerazioni di tipo culturale, che ci interessano molto, legate alla filosofia di tutto l'impianto, che riguardano l'idea di scuola sulla quale noi cerchiamo di ragionare, e abbiamo condiviso molto. L'idea di scuola all'interno della quale avvengono tutte queste cose, e l'idea di apprendimento. In questo nostro testo l'idea di apprendimento è certamente forte ed è quella di un apprendimento in cui gli alunni hanno la possibilità di essere costruttori del proprio apprendimento. Nella costruzione dell'apprendimento è implicata anche la modalità dell'apprendimento stesso, che è quella collaborativa. Per cui anche il gruppo classe oggi riveste una grande importanza, è un elemento molto forte, come ci siamo sentiti dire anche dal prof. Charmet. È importante che nei laboratori il gruppo di alunni sia un gruppo di compito, un gruppo responsabilizzato, specialmente per quanto riguarda i preadolescenti. E il gruppo, e la stessa idea di persona, vivono bene, se vivono in una scuola comunità. Quindi si promuove l'idea della scuola come comunità professionale, comunità di professionisti che

mettono insieme le loro pratiche, ed educativa, cioè aperta anche agli altri protagonisti: la famiglia e gli altri soggetti presenti sul territorio nel quale la scuola opera.

Crescere in una comunità di apprendimento è molto importante, lo abbiamo scritto nel documento. Abbiamo detto anche che deve trattarsi di una comunità di pratiche, in cui si impara lavorando insieme. Questi sono di fatto criteri per la didattica. L'idea del laboratorio è molto forte, anche se noi non diciamo come fare il laboratorio; il laboratorio è una dimensione che realizza una comunità di dialogo. Ho sentito parlare di dialogo nell'introduzione e mi è piaciuto molto. La parola dialogo è una parola quasi scomparsa, se si vanno a vedere gli ultimi anni, non si trova più. Il dialogo è una delle vie più interessanti e più belle per crescere, perché la discussione è la strada per la scoperta dell'alterità e di se stessi, ma anche per l'elaborazione delle idee. Un altro punto forte è la comunità di diversità. La scuola di oggi è sempre più plurale, ma non solo perché è multiculturale. Una classe di 20 alunni di oggi è molto diversa da una classe di 20 alunni di dieci anni fa, non solo nel caso in cui comprenda alunni di altri paesi, ma di fatto, proprio per il modo in cui si apprende quell'80% di cose che non si apprende a scuola. Si è molto diversi. Comunità di diversità vuol dire una scuola inclusiva delle diversità. Nella parte finale di questo documento si dice, su questa idea di scuola comunità, che al suo interno gli insegnanti e i dirigenti non sono ridotti al ruolo di tecnici dell'istruzione o di manager dell'organizzazione, ma sono riconosciuti e responsabilizzati come educatori, e i genitori, a loro volta, non sono percepiti semplicemente come clienti o utenti, ma come partner in un'impresa condivisa. È all'interno della scuola intesa come comunità che i discorsi sulla persona, sulla personalizzazione, sull'inclusione, trovano il loro pieno significato; ed è soprattutto all'interno della scuola-comunità professionale ed educativa che può essere offerta agli studenti una prospettiva, non solo in termini di preparazione alle professioni, ma di sviluppo della propria identità personale e del proprio progetto di vita.

Ecco, ciò che vi ho detto riassume in sintesi la chiave pedagogica con cui abbiamo cercato di cucire insieme le parti. Grazie.

Il dibattito

Bruna Visintin Rauzi

Professor Fiorin, Le dico innanzitutto che mi è piaciuta molto questa esposizione chiara, semplice, umile, perché non ha rivelato grosse pretese, e soprattutto ha promesso che vi sarà un'elaborazione distesa nel tempo.

Passo alla mia domanda: ci ha detto che nelle indicazioni si parlerà di valutazione, ma non per valutare; per cui come sarà possibile, per le scuole, cominciare a costruire un curriculum se la commissione prevede tempi molto lunghi per l'elaborazione degli standard? E' vero che il curriculum si basa anche sugli obiettivi, ma qual è il rapporto tra obiettivi e standard?

Italo Fiorin

Come dicevo prima, il nostro lavoro tende a dare, da un lato, un quadro di riferimento, e su questo abbiamo già raggiunto alcuni punti fermi, che oltretutto non è neanche stato difficile individuare, perché appartengono alla migliore scuola, possiamo dire, per cui è stato facile fissarli e cercare di organizzarli in un quadro di riferimento. Su altri punti, invece, la riflessione e la ricerca, a nostro parere, non sono ancora arrivate a uno stadio tale da poter essere riassunte in una forma così autorevole quale quella delle Indicazioni Nazionali, che hanno anche una loro forza prescrittiva. Tra queste parti più deboli rientra sicuramente la **valutazione**. Sulla valutazione c'è un ritardo in generale nel nostro sistema scolastico; basti pensare a come anche le vicende dell'Istituto nazionale e dell'Agenzia nazionale siano state travagliate. Ma questo è comprensibile, perché la cultura valutativa, nel nostro paese, è molto meno consistente rispetto alla cultura dell'innovazione metodologica, per esempio. Noi abbiamo uno scarto tra investimento sulle metodologie di insegnamento didattico e investimento sul controllo. Ora abbiamo a disposizione molte ricerche, inoltre il dialogo, anche a livello internazionale, è più fitto e vi è un'interdipendenza maggiore; sulla valutazione siamo certamente arrivati a costruire alcune ipotesi, sia sulla valutazione didattica, sia sulla valutazione di sistema. Abbiamo a disposizione anche le esperienze più recenti, indubbiamente quelle dell'OCSE-PISA, per esempio, e devo dire che la riflessione contenuta nell'indagine OCSE-PISA trova un terreno favorevole nei documenti che stiamo preparando. Quindi il ragionare sulle competenze, per esempio, è certamente influenzato anche da questi riferimenti internazionali. Tuttavia non abbiamo ancora né un quadro definito di scelta, né, soprattutto, una pratica didattica diffusa tale da riuscire a rendere comprensibili le proposte che potremmo eventualmente fare. Di standard e di livelli si parla ancora solo in un ambito ristretto di esperti, di specialisti, non in modo diffuso sul territorio nazionale.

Faccio un esempio, che non riguarda però la valutazione: il documento che abbiamo preparato, e in seguito le Indicazioni, non richiederanno agli insegnanti di ricorrere a qualcuno che dia loro l'interpretazione autentica di ciò che è stato scritto, perché cercheremo di utilizzare parole semplici, che appartengono al lessico pedagogico diffuso, cercheremo di non dare indicazioni che non siano state già messe alla prova, in qualche modo. È una cautela importante. Di fatto non ha ancora avuto luogo una ricerca sufficientemente ampia riguardo agli standard e ai livelli nelle nostre scuole. Noi desideriamo che questo avvenga: è una pista interessante che va coltivata e che dovrà vedere impegnati diversi soggetti. Sicuramente il discorso delle competenze richiama il discorso valutativo, ma, ripeto, al riguardo non c'è ancora una pratica sufficiente, né una convincente ricerca. Quando dichiariamo delle debolezze, in realtà indichiamo anche dei punti di impegno. Sulla valutazione mi sembra quindi più utile indicare alcuni punti di impegno, che dare un quadro di riferimento sul quale ancora non c'è stata un'attività di ricerca sufficiente.

Gianni Marconato

Ho rilevato un filo comune tra le riflessioni del professor Fiorin, della Presidente, della Direttrice e anche negli altri interventi, che è quello del superamento di un modello trasmissivo della conoscenza: si parla infatti di integrazione fra più materie, di aree disciplinari, di didattica multidisciplinare, di una didattica per competenze; anche nella parte finale dell'intervento di I. Fiorin si è parlato di una comunità di pratiche tra professionisti, di confronto, e così via. Pur essendo assolutamente convinto dell'opportunità, della necessità di questo spostamento sostanziale da una didattica istruzionista a una didattica costruttivista, mi preoccupa tuttavia la reale praticabilità di tutto questo; mi chiedo cosa sarà necessario fare. Faccio un esempio verificabile: io lavoro da moltissimi anni nel mondo delle tecnologie per la formazione, e ricordo che 7- 8 anni fa - si cominciava a parlare di internet- nei convegni e nelle relazioni tutti definivano uno schema di apprendimento, di insegnamento di tipo *costruttivista*, e poi erano pronti a presentare le realizzazioni coerenti con questo, che però erano di stampo assolutamente istruzionista. Credo che fosse fatto anche in buona fede, ma non c'era ancora la consapevolezza, probabilmente, di cosa significasse fare questo *cambiamento di paradigma*. A mio parere abbiamo a che fare con resistenze non consapevoli, presenti in tutte le persone, sia nei decisori politici, sia nell'operatore finale; vi sono grosse resistenze dovute alle nostre credenze epistemologiche: cosa noi crediamo che significhi apprendere e che cosa significhi insegnare. Queste nostre credenze epistemologiche strutturano tutte le nostre teorie implicite dell'apprendimento, così implicite che neanche ne siamo consapevoli. Per cui, nella nostra pratica, siamo guidati da queste teorie implicite: la nostra pratica è fortemente legata a quelli che chiamiamo i nostri assunti teorici.

Dentro il mondo della formazione professionale, questo problema ce lo stiamo ponendo da una decina d'anni. E ho visto tantissimi approcci in cui veniva usata "competenza" al posto di obiettivo didattico; insomma era un sinonimo alla moda di concetti vecchi che continuavano ad agire. Sono tanti anche i modelli di competenza concepiti anche in Italia, che ho visto particolarmente fumosi e particolarmente anche inconcludenti quando sono stati terminati. Per cui credo che, ancor prima di usare questo termine, *formazione per competenze*, sia anche necessaria una riflessione per pervenire ad una visione abbastanza condivisa di cosa significhi. Mi dispiacerebbe che il risultato fosse una barzelletta, battezzare pesce quella che era carne, giusto perché non si poteva fare diversamente, però poi alla fine si mangiava carne.

Carmen Siviero

Mi riferisco a questo lavoro che state facendo, questo tentativo che mi auguro vada a buon fine, di dare un quadro di riferimento. Come si rifonda rispetto ai quadri di riferimento europei? Parlo dei quadri di riferimento europei che provengono dal processo di Lisbona.

E l'altra riflessione, invece, è su una difficoltà che purtroppo è connaturata a questo processo di riforma, a questo "cantiere aperto". Cioè, l'enorme difficoltà di tenere aperto un cantiere per anni, con un conseguente logorio. La cosa strana a cui stiamo assistendo

nella nostra provincia, per esempio, è che, pur non avendo ancora una riforma in atto, i nostri insegnanti *sono già stanchi della riforma*. E questo è un paradosso, veramente, perché non hanno ancora affrontato realmente la riforma, tranne nella scuola tedesca dove è introdotta sperimentalmente da due anni. Quindi, come riuscire a fare in modo che davvero si passi da un'idea di riforma che logora, prima ancora che sia adottata, a un'idea, invece, di scuola in cui sia normale pensare che ci debba essere un processo di innovazione, senza un disegno però avvertito come imposto, o avvertito come estraneo rispetto al proprio quotidiano?

Marino Gandelli

Ascoltando la relazione, mi sono preoccupato di metterla in dialogo con il vissuto di questi anni in cui abbiamo detto di essere in cammino verso la riforma della scuola. Alcuni punti mi sembrano di non ritorno, quindi ineludibili.

Primo punto: siamo in cammino sulla strada di una riforma, che non è e non sarà mai ultimata, nella misura in cui è in dialogo con il vissuto. E quindi una riforma che non deve chiudersi in scatole nuove, abbandonando le scatole vecchie per rimanere poi sempre inscatolata. Un altro punto che mi sembra importante e che abbiamo sperimentato nel cammino di questi anni, nei lavori fatti nei gruppi, nei laboratori, ecc...è il vedere la scuola come luogo dove viene messo in dialogo il passato, il presente e il futuro. E questo mi pare molto importante, sottolineando anche l'aspetto, nel percorso che si fa con gli alunni, di dare al desiderio che hanno di significato; e quindi, nel valorizzare il discorso delle motivazioni, perché persone non motivate non sono aperte all'apprendimento. Un altro punto che mi sembra importante, sul quale abbiamo lavorato, e sul quale stiamo lavorando, è il discorso che ormai non c'è più la scuola dei programmi, ma c'è la scuola dei curricoli; però anche qui senza invadere il discorso dell'autonomia scolastica, perché il curricolo che viene elaborato sia un percorso che personalizza l'offerta della scuola. E quindi che non ci sia nessuno esterno, che si sostituisce al soggetto che è la scuola stessa. Quindi è il centro che deve autolimitarsi nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. Altro punto che io ho sentito con soddisfazione, anche per il gruppo di noi ispettori che abbiamo lavorato per le Indicazioni, è l'importanza di elaborare un testo unitario. Unitario significa: scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo grado; e allora il dare questa cornice unitaria a tutto il percorso è anche questo un aspetto che mi pare vissuto, sperimentato, toccato, accolto in questo momento e quindi significativo, per poi arrivare al concetto di scuola come comunità di apprendimento, dove le persone che operano sono insieme costruttrici in una logica di collaborazione. Questo ci porta a superare determinati schemi del passato e vedere come, all'interno di questa dinamica e di questa logica, noi ci troviamo a valorizzare una scuola come una comunità di diversità plurale, e quindi come comunità di persone. Il termine *persona*, mi sembra di aver colto dalla relazione fatta dal professor Fiorin per il lavoro che si sta facendo a livello nazionale, ritorna come concetto centrale e significativo.

Enzo De Paoli

E' stata molto stimolante la relazione del Professor Fiorin perché ci fa capire un po' la cornice dentro cui si sta muovendo il ministero, a seguito anche delle scelte individuate come prioritarie all'interno della Finanziaria, ma soprattutto ci fa riflettere su come, viste le nostre competenze a livello provinciale, anche la nostra provincia si potrà muovere in quadro di analogia su quello che succede nel restante territorio nazionale. A questo punto mi sembra che il lavoro che qui, a livello locale, è stato fatto da parte dell'Intendenza e anche dall'Istituto pedagogico con la collaborazione con l'università, sia veramente importante perché - io parlo soprattutto degli aspetti legati ai cosiddetti curricula - si parla di indicazioni per il curriculum; e quindi spetterà alla giunta provinciale definire queste linee guida, queste indicazioni per il curriculum, per cui avere questo sfondo di riferimento è fondamentale, perché chiaramente qui si intende sempre migliorare quelle che sono le proposte, adattandole e piegandole alle nostre esigenze. Quindi ci sentiamo assolutamente in sintonia. Il discorso è che, di fronte a questa modalità di proposte che verranno lanciate il prossimo settembre sul territorio nazionale, bisognerà un po' vedere la strategia di politica scolastica locale, su come ci si muoverà anche qui, in questo contesto. In particolare, visto che ci deve essere anche una condivisione, ma soprattutto una comprensione di quello che si va a proporre, ci sarà anche una fase formativa e informativa? Soprattutto a livello di dirigenti scolastici, perché sono loro le teste pensanti e responsabili; che, con l'autonomia didattica, hanno assunto proprio questa responsabilità di gestione della loro comunità scolastica. Quindi, dinanzi a questa proposta di presentazione di queste nuove indicazioni per il curriculum, se ci sarà anche un momento di supporto in maniera che si renda chiaro il ruolo delle scuole e dei singoli insegnanti. Abbiamo visto che il ruolo dei singoli insegnanti viene esaltato, perché dovranno, personalmente, costruire il curriculum cuore, come è stato detto, dell'offerta formativa. In questo senso è interessante sapere, come il discorso sia già stato delineato, anche se, ad esempio il discorso delle discipline che verranno riprese per ambiti facendo riferimento al vecchio progetto berlingueriano di ambiti disciplinari, il discorso della disciplinarietà, il discorso della continuità e dell'essenzialità e tutta un'altra serie di modalità. Quello che non ho assolutamente chiaro, è l'architettura per la elaborazione di un curriculum. Non so cosa ne pensa Fiorin, ma vorrei sapere il suo punto di vista, cosa ne pensa delle cosiddette *unità di apprendimento*? Questi tre quattro blocchi annuali, contenitori generali di tutto e di più, che sono la cornice entro cui poi si andrà a costruire, come recitava l'attuale riferimento morattiano, il discorso delle competenze. Qui noi abbiamo espresso un'altra opzione, e su questo vorrei sapere cosa ne pensa Fiorin, quando si parla di OSA, obiettivi specifici di apprendimento, attualmente si fa riferimento a conoscenze ed abilità da cui poi si dovrebbe pervenire alle competenze. Noi abbiamo optato per sostituire il discorso delle abilità, già con le competenze, ma arrivando proprio a delle proposte di competenza che siano essenziali e che indichino proprio un modello cooperativo concreto sul campo da parte dell'insegnante; quindi il saper fare, dando quindi la possibilità di una valutazione. Un altro discorso che mi sconcerta, e lo sottolineo sempre, è il fatto di aver mantenuto l'articolazione dei **cicli didattici** con monoennio e

due bienni. Si parla di terza elementare; io sono convinto, e continuerò ad esserlo, che il momento di salto nei cicli didattici sia la seconda della scuola primaria e non la terza. Ed infine, un altro discorso che vorrei che venisse chiarito è il discorso del biennio. Allora, se la Finanziaria ha un senso, e se dal prossimo settembre partono questi bienni, io credo che la commissione dovrà anche pensare ad elaborare delle indicazioni per il curriculum, se siamo in sintonia con questa modalità, anche per il biennio.

Nel resto d'Italia, poi, ci sono tre **pagelle** della scuola elementare, vale a dire tre schede di valutazione. In prima elementare i bambini ricevono una pagella di un colore e così via...Se uno va a Verona, il bambino della prima elementare riceve una pagella di colore diverso e in ogni disciplina sono scritti degli OSA che dovrebbe aver raggiunto o meno. Chi frequenta la terza altrettanto e chi frequenta la quinta altrettanto. Questo è legata all'introduzione e applicazione di diversi **cicli didattici** nella scuola primaria. Da noi è rimasto, invece, un discorso generico e ci vorrebbe anche chiarezza per sapere come poterci muovere, sapendo le intenzioni del Ministero.

Qui in provincia di Bolzano siamo rimasti con la scheda di valutazione precedente, e c'è questa differenza che se un bambino si sposta da una provincia a Bolzano ha questo strumento con anche dei riferimenti di valutazione diversi. Senza entrare nei dettagli, volevo sapere cosa si pensa sulla questione dei cicli didattici

Italo Fiorin

Dice, giustamente, Gianni Marconato che, quando si parla di competenza, bisogna capirsi, ed è giusto questo; perchè prima di tutto ci sono tante banalizzazioni, ma è anche vero che ci sono anche tanti modelli. In letteratura si parla di competenze in tanti modi. Per altro poi in Italia, abbiamo questa unica espressione, competenza, che crea qualche confusione, perchè spesso viene intesa come skills, come abilità molto definita, mentre gli inglesi distinguono *competence* da skills, per indicare la competenza degli elementi di maggiore complessità. Allora, per dire cosa pensiamo noi di competenza, nel documento "Il curriculum nella scuola dell'autonomia", si parla di competenza. Ma c'è anche una nota, cosa un po' strana in un documento, ma la nota è proprio l'unica nota che c'è ed è dedicata al tema della competenza e si dice così, come intendiamo la competenza. E' una citazione che prendiamo proprio così. In parte mi avvicino anche alla domanda della Professoressa Siviero che chiedeva: "che relazione c'è tra questo e gli orientamenti europei?" In particolare il discorso del dopo Lisbona e dell'*equipe competence*. Per competenza noi intendiamo un po' questo: fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi, comporta non solo il possesso di conoscenze e abilità, nonché emozioni ed atteggiamenti adeguati ad un'efficace gestione di tali competenze. Pertanto la nozione di competenze include, componenti cognitive, ma anche componenti motivazionali, etiche, sociali, risultati di apprendimento, sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche. Da tale punto di vista, leggere, scrivere, far di conto, sono abilità che a livelli di base rappresentano le componenti critiche di numerose competenze. Quindi la nozione di competenze è un po' più complessa, questo non è l'unico modo di vedere, ma questo è il modo che noi assumiamo e che peraltro viene anche da

un documento dell'OCSE e che ha influenzato l'OCSE e PISA.

Non ci può essere, secondo questa impostazione, una didattica che non metta di fronte a problemi, a situazioni problema, e quindi a situazioni autentiche che richiedono la capacità di fronteggiarle. Allora, cosa succede di fronte ad un problema? Succede che una persona mobilita tutte le sue risorse interiori. In questo caso è competente se le sa mobilitare bene; e non sono solo risorse di abilità e di conoscenze, ma per esempio il discorso della motivazione è fondamentale, il discorso dell' emotività e della gestione delle emozioni è fondamentale, nel fronteggiare i problemi. Allora è molto complessa questa nozione. Non so se ho dato almeno una parte di risposta anche come riferimento al quadro Europeo, che teniamo presente, anche se siamo orientati, per così dire, con una via italiana. Cosa vuol dire con una via italiana? Vuol dire che, e questo appare molto anche nell'intervento del Ministro quando ha presentato il convegno con Edgar Morin, perché lui usa fare una citazione che è un po' drammatizzante, ma quando fa questa citazione coglie nel segno e ci aiuta a dare una chiave d'interpretazione meno funzionalista all'idea di competenza, di quanto oggi, nelle linee europee, secondo me non è presente. Quando dice, citando la lettera di quel preside americano sopravvissuto alla Shoa , che scrive ogni anno ai suoi studenti sempre la stessa lettera e dice:”le camere a gas costruite da ingegneri istruiti, bambini uccisi con veleni da medici ben formati, lattanti uccisi da infermiere provette, donne e bambini uccisi e bruciati da diplomati di scuole superiori e università. Diffido quindi dell'educazione, la mia richiesta è: aiutate i vostri allievi a diventare esseri umani, i vostri sforzi non devono mai produrre dei mostri educati, degli psicopatici qualificati, degli Eichmann istruiti ecc...ecc... la lettura e la scrittura, dice qua, e l'aritmetica non sono importanti se non servono a rendere i nostri figli più umani.” Non volevo ulteriormente drammatizzare, ma è interessante questo, perché se noi guardiamo negli orientamenti internazionali, ci sono 2 tipi di orientamenti sul discorso delle competenze, che sono, a mio parere, quelli dell'Unione Europea e invece quelli dell'UNESCO. I rapporti alla Delors sono diversi in parte dai libri bianchi dell'Unione Europea. Nei libri bianchi dell'Unione Europea è molto accentuata la versione funzionalistica dell'istruzione, perché il punto di riferimento comprensibile, ma da leggere secondo noi criticamente, è l'evoluzione del mercato. Le competenze di riferimento sono quelle competenze che servono ad essere pronti a questo tipo di sfida. Nei documenti dell'UNESCO, non è un caso che il rapporto For si intitolava non “Apprendere ad apprendere”, ma “Apprendere ad essere”, sono presenti anche questi elementi di competenza, però sono integrati da ulteriori elementi. Basti pensare ai quattro di Delors, certamente apprendere ad apprendere, apprendere a fare, ma anche apprendere a vivere e apprendere a vivere insieme. Adesso drammatizzo ancora un po', ma è chiaro che ad esempio, la significatività dell'esperienza, quando dicevo passato, presente e futuro; il presente è il momento nel quale, non solo si prepara e si attrezza il futuro, ma si cerca di dare un'attenzione anche a questo genere di competenze che sono un' idea di persona abbastanza impegnativa. Per cui molti si dicono:” ma è compito della scuola fare o non fare questo?

Noi pensiamo che sia importante nell'indicare la competenza, indicare anche questi ele-

menti che caratterizzano la competenza. Quindi, attenzione agli orientamenti europei, ma con un filtro critico. Questo volevo dire alla Professoressa Siviero, perché anche noi possiamo contribuire agli orientamenti europei, non siamo soltanto orientati dall'Europa, ecco perché dicevo una certa via italiana; perché è la via dell'inclusione, perché è la via italiana dell'integrazione.

L'altro bello spunto che ha offerto la Siviero, è quello del logorio della vita scolastica moderna, del logorio del cantiere aperto. Io penso due cose; primo: le Indicazioni sono uno strumento, ma assolutamente uno strumento, importante ma del tutto insufficiente. La visione deve essere di sistema ed è chiaro che tocca tanti altri aspetti, cominciando da quelli della formazione, ma anche della formazione universitaria ecc... L'altra cosa è che nel campo della formazione, andrebbe sviluppata molto la pratica della ricerca, della formazione attraverso la ricerca. La ricerca, secondo me, è dimensione costitutiva della professionalità docente e anche l'ingrediente che aiuta contro il logorio; perché chi coltiva la dimensione della ricerca vive bene nell'incertezza e vive male nella sicurezza. Per vivere nell'incertezza, dobbiamo in qualche modo coltivare questa dimensione e fare sì che questa sia una connotazione forte, insieme alla riflessività, come due facce della stessa medaglia. Quindi, noi potremo dare un contributo se non diciamo tutto, se invitiamo alla ricerca, se poi, alla presentazione delle indicazioni segue, o al tempo stesso si affianca, un'indicazione di strategia, di accompagnamento e di lavoro e di piste di ricerca. Su questo, si sta lavorando parallelamente; naturalmente dipenderà dal ministro e dall'amministrazione, ma noi suggeriamo numerose iniziative di accompagnamento. Adesso alcune potrei anche già dirle, ma siamo ancora in una fase... però posso dire che l'idea è quella che non si mandano fuori le Indicazioni, se non anche mandando fuori indicazioni con un progetto che porti ad usare bene l'anno di lavoro che noi immaginiamo di poter avere. L'intervento dell'ispettore Gandelli è un intervento che aiuta a cogliere alcuni elementi essenziali del discorso che ho fatto, quindi non lo riprendo, se non per una cosa che anche a me piace risottolineare. Mi è piaciuto quando dice che la scuola è il luogo del dialogo tra presente, passato e futuro. Mi veniva in mente che Bruner ha scritto un capitolo nel bellissimo libro "La cultura dell'educazione" che si intitola così: "Il passato, il presente, il possibile". Lui chiama il futuro, il possibile. Ed è interessante quest'idea che il futuro è il possibile, cioè quello che in fondo riusciremo a fare, perché se si riesce a comunicare questo ai ragazzi e ai giovani, che il possibile è ciò che tu puoi fare e il senso della responsabilità e non dell'inevitabilità del futuro, è un elemento molto forte e che alimenta la motivazione, che dà un compito. Unità di apprendimento: dunque, altra cosa, grazie a De Paoli che mi sollecita su questo.- cercheremo di evitare il più possibile di dire come deve essere fatto o non fatto un lavoro in classe, nel senso di precisarlo. Anche quando nei testi morattiani si segnalava l'unità di apprendimento, al di là delle discussioni alle volte molto barocche sulla differenza tra unità didattica e unità di apprendimento tutto ciò che si fa a scuola con un capo e una coda è unità didattica e se poi si fa dal punto di vista della costruzione sarà unità di apprendimento. Quello però che secondo me era molto forviante, è stata l'idea che l'unità di apprendimento fosse questo grande lavorare per quattro mesi intorno ad un tema visto da tutte le diecimila

prospettive, che riproponeva come se fosse una cosa originale il vecchio, antico e più che superato *centro di argomento*. E tutto era meno che prospettiva interdisciplinare e unitarietà, cioè era proprio il contrario di ciò che desiderava essere; non dominabile dai ragazzi, impossibile da visitare e quindi fare un lavoro metariflessivo e forse non dominabile neanche dall'insegnante che riportava nella scuola il pessimo modello della navigazione internet. Non vado oltre. Questo tipo di suggerimento non verrà dato. Non ci saranno indicazioni di questo tipo, come gli obiettivi saranno limitati e contenuti e non ci sarà la doppia lista degli obiettivi; non ci saranno di qua le conoscenze e di là le abilità, ma saranno presentati in termini essenziali. Dentro l'obiettivo c'è l'elemento di conoscenza e dell'abilità e forse anche di operazione che il ragazzo fa, così come *non ci saranno le educazioni*. Non ci saranno le educazioni, ma l'educazione è il punto di riferimento forte, le discipline sono strumenti che servono molto, in una prospettiva di educazione. Quindi, nella presentazione delle discipline questi elementi di cittadinanza saranno molto presenti; ma non ci sarà una parte dedicata all'educazione. Quelle liste lì non le troverete.

Cicli didattici e periodi. Allora, noi stiamo lavorando in questa maniera, perchè questo problema si è posto con gli esperti disciplinari. Come avevo detto prima, noi non modifichiamo in questo momento nessun aspetto di ordinamento, ma lavoriamo dentro le cose contenute nella legge 53, in questo momento. Siccome i periodi sono nella legge 53 e non sono da un'altra parte, cosa facciamo? Non è che noi per questo non cerchiamo di introdurre elementi innovativi; come dicevo prima, definiamo le competenze di uscita in quinta e in terza media, che sono i riferimenti forti, sui quali traguardare il lavoro e la scansione degli obiettivi didattici. Anche nel linguaggio cerchiamo di non usare "obiettivi specifici di apprendimento". Si sa che il riferimento è all'articolo 8, quindi non occorre che noi dobbiamo tutte le volte dirlo; quindi semplifichiamo molto il linguaggio, cosicché l'insegnante non sarà costretto a chiedere che differenza c'è tra un OSA e un obiettivo formativo, e tutte queste cose. Però, come sono scanditi questi obiettivi? Dicevo prima, sono un po' sgranati per i primi tre anni e poi gli ultimi due anni della primaria e poi i tre anni della media. Diciamo, che lasciamo che sia la scuola che si organizzi, perciò i periodi ci sono, ma in realtà significano poco. E non li utilizziamo, non possiamo dire "li aboliamo" perché non abbiamo la forza di abolirli, sarebbe una cosa impropria e quindi è inutile che ci imbarchiamo in ciò che non è realistico. Altra cosa è una considerazione pedagogica e dire se questa veramente risponde, oppure no; questo è un altro discorso, noi non lo possiamo fare, allora cerchiamo di dare delle cose che possono essere utili agli insegnanti. E' un suggerimento, però il traguardo vero è quello, poi, della quinta. Quindi, uno utilizza gli obiettivi, li struttura in un percorso, in qualche modo viene scandito anche lungo il percorso

Luisa Gnechi

Una cosa originale che ha fatto Trento, originale anche dal punto giuridico è che, pur essendo la scansione nella legge 53 e quindi proprio nella legge delega, Trento, nella sua legge provinciale, ha fatto 4 bienni; quindi, ponendo insieme elementari e medie.

Questa è comunque, una cosa originale. Ci avranno anche pensato e, forse, in tutte le situazioni nelle quali si è puntato molto sugli istituti comprensivi, potrebbe essere anche una cosa intelligente.

Italo Fiorin

C'è un forte collegamento, c'è un curriculum unitario tra la primaria e la media. Anche l'insegnamento della storia, tanto per dire una cosa di cui non ho parlato, non è che finisce in quinta e ricomincia nella scuola media. Sarebbe qualcosa di incomprensibile fare tutta la storia nella scuola elementare e poi di nuovo tutta nella media. L'idea è comunque quella della continuità. Altra cosa, i gruppi degli esperti che lavorano, lo stesso gruppetto lavora per tutti gli ordini di scuola, quindi noi abbiamo le stesse persone che stanno scrivendo e che quindi garantiscono anche in questa scrittura l'unitarietà. Quindi, l'unitarietà è molto forte: c'è la progressione, c'è la diversificazione, ma c'è un'impostazione fortemente unitaria. In un istituto comprensivo, meglio ancora ci si avvarrà di questo tipo di Indicazioni.

Rita Chiaramonte

Si è accennato alla questione della valutazione, allora come comitato e nucleo di valutazione ci sentiamo chiamati in causa. Innanzitutto, mi preme proprio sottolineare i notevoli punti in comune con il percorso realizzato dalla commissione ministeriale e il percorso realizzato dal comitato e il nucleo di valutazione provinciale. Anche noi abbiamo ritenuto importantissimo fare delle audizioni perché il compito del comitato è proprio quello di tentare di costruire un sistema di valutazione e naturalmente, la prima preoccupazione è stata quella di capire che cosa si aspettano le scuole; ma non solo le scuole, anche gli altri soggetti. Quindi abbiamo fatto le audizioni con l'istituto pedagogico, con gli ispettori, con i sindacati, con la consulta dei genitori e degli studenti; e abbiamo trovato questo percorso estremamente arricchente, importante, ineludibile. Anche queste audizioni hanno dato come a voi delle integrazioni, dei suggerimenti notevoli. Il suggerimento che ci sembra il più prezioso, è quello che è necessario intraprendere anche nell'ambito della valutazione, già che c'è una grande confusione, come ha detto Fiorin, una strada di ricerca sulla valutazione. Quindi, cominciare a parlare di livelli, di standard, ma con chi, di questi livelli e di questi standard, dovrà occuparsi

Bruna Rauzi

Faccio una proposta operativa. I tre comitati, attraverso i tre nuclei, non potrebbero lavorare su questi **minimi essenziali**, su questi **livelli**? Allora si aprirebbe un discorso molto importante. I comitati e i nuclei perché non potrebbero stabilire questi minimi essenziali, questi livelli *sine qua non che* servono in terza e in quinta?

Ho detto che non voglio risposta, perché sto raccogliendo un po' le opinioni, da una parte e dall'altra, e se il compito è lavorare anche per la convivenza e lavorare per un quadro unitario, un Leitbild, questa potrebbe essere un'azione molto preziosa. Mi chiedo se è possibile o è un'impresa troppo ambiziosa.

Italo Fiorin

Mi chiedo cosa si potrà fare. Noi abbiamo un istituto, l'Invalsi (spero che questa fase di commissariamento termini e si definisca una cosa stabile) sia nell'istituto di valutazione, sia anche nell'altro istituto, quello che prende il posto dell'Indire. Io credo che sarebbe importante che loro accompagnassero le scuole in una riflessione, che le scuole stesse possono fare come primo momento di lavoro. Così io lo vedo anche a livello nazionale, perché penso che potrebbe essere molto interessante che, intanto a livello di riflessione che la scuola compie, *cominciassse la scuola a costruirsi standard e livelli*, e che ci fosse una ricognizione di quello che il lavoro delle scuole fa emergere, per una successiva validazione e per una formalizzazione- codificazione. E' una via empirica, è una via che parte dal basso e che ha molti limiti; perché niente impedisce che un istituto valutativo non compia anche delle ricerche proprie e non giunga, magari anche confrontandosi a livello internazionale, ad un proprio quadro di riferimento. Però, perché passi nel costume valutativo, l'idea del lavorare per standard e per livelli secondo me, è necessario che la scuola muova dalla sua stessa realtà e, cominci a porre delle domande sulle sue pratiche e proprio a confrontarsi su quello che si fa in quella scuola. Voglio dire, quando noi, anche in maniera empirica, ci mettiamo attorno ad un tavolo; noi insegnanti che stiamo valutando la competenza nella scrittura e cominciamo a ragionare, anche a partire dagli elaborati che abbiamo. Allora cominciamo a costruirci empiricamente dei criteri rispetto alla pratica che noi abbiamo. Poi cominciamo ad andare a vedere, e c'è qualcuno che aiuta in questa riflessività; credo che le scuole comincino a costruirsi degli elementi di riferimento e a condividere dei linguaggi che sono quelli che loro stanno praticando e che possono portare le scuole ad andare da quello che stanno facendo, ad un riferimento più formalizzato e più consapevole. Allora c'è bisogno di qualcuno competente che faccia da un lato, d'aiuto e, dall'altro, da specchio e dall'altro da rilancio. Ma la riflessione, nascendo nella scuola ha qualche possibilità di trasformarsi in una cultura valutativa. Io vedrei un coinvolgimento e un dialogo, tra il luogo istituzionalmente deputato e autorevole scientificamente e il lavoro empirico, ma reale, che si realizza nella scuola, in una circolarità. Vedrei un sistema di questo tipo. Allora è chiaro che chi lavora in questa maniera dialogica e può trovare anche dei punti di incontro.

Laura Portesi

Mi trovo perfettamente in sintonia con quello che ha detto Italo Fiorin, rispetto al ruolo che potrebbe avere un comitato di valutazione. Mi riallaccio un attimo a quello che ha detto Rita Chiaramonte. Noi abbiamo fatto il giro di tutte le scuole, e non solo delle scuole, ma anche di tutte le componenti del territorio che, comunque, hanno un qualche ruolo nella formazione e nell'educazione. Ci è stato detto che un **comitato di valutazione** deve essere utile, deve condurre delle azioni sensate che sono condivise e contestualizzate. La nostra prima azione, vera e propria, è stata quella di andare nelle scuole e di raccogliere quelli che sono gli elementi naturali che le scuole producono. In questo caso sono le prove degli esami di terza media quale prima ricerca come comitato di valutazione. Questa ricerca è in senso diacronico; noi raccogliamo le prove dal 1967 ad oggi

e, Italo Fiorin ha proprio detto che una delle funzioni precipue, in collegamento anche con quello che viene fatto a livello nazionale, dovrebbe essere l'accompagnamento delle scuole alla riflessione. Dunque, attraverso l'analisi di queste prove, in senso diacronico, perché è importantissimo il senso diacronico per riuscire a capire l'evoluzione dei fenomeni e anche il collegamento con i diversi contesti, noi pensiamo di aiutare le scuole, di accompagnarle proprio alla riflessione. Per ora abbiamo raccolto 670 prove per 4, cioè partiamo dall'italiano, la matematica, il tedesco, l'inglese. Sono meno perché l'inglese sono pochi anni che è stato introdotto nelle nostre scuole. Siamo a buon punto con l'analisi delle prove di italiano e non mi soffermo su questa ricerca, magari se c'è del tempo possiamo approfondire; però ecco qual è la nostra ottica: accompagnamento alla riflessione, ricerca, perché solo con la ricerca riteniamo che possiamo arrivare ad una cultura della riflessione e della valutazione. Ma mi secca parlare di cultura della valutazione, perché, come ha detto Carmen Siviero prima, le scuole sono già stanche della riforma, prima ancora di farla, le scuole sono già stanche della valutazione prima ancora di praticarla anche se per anni abbiamo cercato di usare un tipo di azione che fosse più volta al miglioramento e alla riflessione che non censoria e ispettiva. Dobbiamo anche dire che l'esperienza delle nostre scuole, con le prove Invalsi, non è stata molto felice. Ci vorrà anche del tempo per riuscire a togliere quei pregiudizi che sono nati proprio con queste prove che sono state utilizzate poco e non hanno dato nessun risultato nel senso proprio della riflessione su di esse e della ricerca su quelli che magari sono stati i risultati.

Carlo Bertorelle

Vorrei approfittare della presenza dell'intendente Höllrigl, per domandare anche a lui: dopo tre anni di sperimentazione della riforma nelle scuole di lingua tedesca (in cui sono state provate concretamente alcune novità: *Lernberatung* per esempio, questo accompagnamento dell'alunno, o le materie opzionali, le ore facoltative ed altro...) che risultati hanno dato, come sono state valutate dal nucleo di valutazione? Poi, circa le Indicazioni provinciali, è previsto dalla bozza di legge che la giunta provinciale emani le linee guida con obiettivi specifici d'apprendimento, relativi alle competenze degli alunni e alunne e vengano abrogate le leggi precedenti che contenevano invece i curricoli. Si è parlato molto di questo nesso tra *indicazioni nazionali / provinciali* che dovrebbero contenere sia obiettivi di apprendimento che traguardi di competenze finali e *curricolo* che spetterebbe alle istituzioni scolastiche nella loro autonomia. Fiorin diceva, riferendosi al livello nazionale delle indicazioni: cerchiamo di fare pochi obiettivi, cerchiamo di dare delle indicazioni di fondo, delle linee, delle aree, dei criteri eccetera... ma ho visto, nel frattempo, le "linee guida" pubblicate sul sito dell'intendenza di lingua tedesca, in alcune discipline; si tratta all'opposto di indicazioni che sono molto dense, molto piene, particolareggiate; quasi di tipo prescrittivo, molto strette: l'alunno deve saper fare, deve saper..., mi sembra siano state pubblicate relativamente a quattro aree di insegnamento. La domanda allora è: come potranno le singole istituzioni scolastiche, gli insegnanti, elaborare liberamente un curricolo, e quindi esprimere liberamente in questo la loro responsabilità se tali indicazioni sono tanto costrittive? Un termine che ha usato

molto spesso Fiorin, la responsabilità. Si cresce solo con la responsabilità. Se invece dall'alto, con delibera provinciale capiteranno, come mi sembra sia già capitato un po' per la scuola tedesca del primo ciclo, delle direttive, che non sono più delle larghe linee di orientamento, ma direttive così specifiche da soffocare il curriculum anche nel momento in cui fosse pronto a nascere e decollare.... Inoltre vorrei chiedere agli ispettori e alle autorità presenti (penso che ne siano informati, in quanto dipende da loro): a che punto di elaborazione sono le indicazioni provinciali per la scuola italiana che saranno emanate, quali impostazioni seguono le commissioni incaricate? si prevedono a livello provinciale indicazioni per il curriculum simili a quelle nazionali o differenti?

Peter Höllrigl

Colgo l'occasione di dare una mia opinione in questo discorso. Per prima cosa quello che è pubblicato sul sito della nostra Intendenza è più che altro la traduzione dei programmi della Moratti, non inteso come un lavoro fatto. Il nostro impegno era di dare una visione tradotta in tedesco di quello che prescrivevano i programmi della Moratti, per questo tutte le critiche da lei formulate sull'ultima riforma sono giuste. Attualmente, un gruppo di lavoro composto da più di 100 insegnanti ha cercato di andare un po' più avanti nel discorso, questo essendo espressione della nostra difficoltà che abbiamo, e cioè che dobbiamo adattare sempre ogni indicazione nazionale alle nostre esigenze, alle esigenze della scuola tedesca. Diciamo che questo gruppo di esperti composto da più di 100 insegnanti, anche con della consulenza scientifica, ha da parte sua formulato un documento troppo vasto, perché è facile dire: sono più di mille obiettivi. Ok, sono troppi, però dopo ridurre negli ambiti disciplinari, quello è un discorso che tutti sanno cosa vuol dire. Attualmente, un gruppo ristretto cerca di arrivare ad un documento che poi viene proposto alle scuole, per intraprendere proprio quel cammino che ha sottolineato anche il Professor Fiorin, che deve essere applicabile e deve verificarsi nella pratica di tutti i giorni. Non è un documento definitivo, ma un documento che permetta alle scuole, ed è questo il problema più grande, di fare il proprio curriculum. *La scuola dell'autonomia deve fare il suo curriculum*, il compito dell'istruzione generale è solo quello di fare la cornice. Però il problema è quello di portare le scuole a riuscire a fare il loro curriculum; per questo c'è questo progetto pilota che abbiamo intrapreso nel 2001 e si chiama "Lehrplan", (programmi) e "Kurricularer Plan" (programmazione curricolare), nel quale abbiamo cercato di portare le scuole ad acquisire le competenze che servono per rispondere a questo compito nuovo che ha la scuola dell'autonomia. Per me una sfida aperta è quella di formulare la prescrizione centrale in maniera giusta, che permetta alla scuola dell'autonomia di svolgere questo nuovo compito che richiede nuove competenze da tutte le componenti della scuola.

La scuola dell'autonomia deve fare il suo curriculum

Sono convinto che ci vorranno tanti anni per fare una buona pratica di questa dialettica che stiamo intraprendendo, però sono convinto che andremo a buon fine. Ci vuole un'attenta osservazione, nella quale anche la valutazione esterna del sistema giocherà

un compito importantissimo, perché il punto di riferimento per il raggiungimento degli obiettivi, ma non solo degli obiettivi scolastici, ma anche tutti gli altri compiti che il Professor Fiorin ha sottolineato, che devono essere trasmessi nella scuola, devono in qualche modo trovare un'espressione verso l'esterno. Questo è il compito della valutazione interna, cioè della Selbstevaluation o della interne Evaluation, e poi anche di un riferimento più grande, che dia alla scuola autonoma una visione, una possibilità di mettersi anche a confronto con i risultati, con gli esiti che raggiungono gli altri. Per questo è una strada aperta che abbiamo intrapreso da tre anni con tanta difficoltà, perché il punto (come ha sottolineato il professor Marconato) è che sappiamo tutti le nuove teorie del costruttivismo; tutto bellissimo, però il problema nella scuola è che deve essere applicato dagli insegnanti che sono stati educati e hanno fatto tutta un'altra strada per diventare insegnanti. Per questo ci vorrà anche del tempo per arrivare a questa nuova visione, come ci vorrà anche comunicazione e dialogo che ci permetta di arrivare alla condivisione di questa discussione. I discorsi e le lamentele da parte degli insegnanti, che abbiamo sentito negli ultimi mesi, in relazione alla riforma nella scuola tedesca, erano sempre ricorrenti: noi qui in classe siamo sempre quelli che facciamo la pratica e voi lì da qualche parte che fate i "pedagogisti della scrivania". Dobbiamo superare questo schema, perché la visione che ci deve essere è di impegno comune per il miglioramento della scuola. Nessuno di noi ha la via giusta, nella pedagogia non esiste la via giusta; esiste solo una dialettica per confrontarsi, un cercare di andare avanti insieme, dando sempre anche nuovi strumenti agli insegnanti che devono applicare queste nuove forme di insegnamento. Si sono fatti molti progressi in ambito scientifico della pedagogia e della psicologia, però la didattica deve ancora tante risposte alla scuola. Perché tutto questo comporta anche che l'organizzazione della scuola, l'organizzazione dell'apprendimento devono essere pensate in maniera completamente diversa. Noi sappiamo tutti quanti cosa vuol dire, e sappiamo che questo comporta delle grandissime insicurezze che sentiamo ogni giorno. Se gli insegnanti sono già stanchi prima di intraprendere, per me, è un'espressione di insicurezza sentita ogni giorno nel campo, nella scuola, nel lavoro pratico che devono affrontare.

Luisa Gnechi

Posso solo aggiungere una cosa? Mi sembra importante chiarire anche la domanda di Carlo Bertorelle: l'intendenza tedesca ha allegato ad una delibera, per 4 materie, ambiti, educazioni la traduzione delle Indicazioni del Ministro Moratti. La scuola italiana non l'ha fatto. Cioè, bisogna anche sempre puntualizzare la realtà del come la scuola italiana ha scelto di procedere in un modo di continuità rispetto anche al curriculum. Noi, dalla legge 12 del 2000, siamo andati avanti sul percorso legato ai laboratori e all'elaborazione dei curricula; tant'è che Fiorin, che adesso è un componente del gruppo nazionale, rispetto a questo, ha continuato a lavorare con noi con un percorso che non abbiamo mai interrotto e a cui non abbiamo mai allegato neanche un pezzo di indicazioni nazionali alle nostre delibere, perché non condividiamo l'impostazione delle indicazioni nazionali; e non abbiamo condiviso che le Indicazioni Nazionali fossero allegate al decreto

legislativo 59 del 2004. Abbiamo continuato a sostenere, e io ancora sostengo, che in provincia di Bolzano dobbiamo dare attuazione alla legge delega, fino a quando esisterà la legge delega 53 del 2003. Continuiamo ad essere tenuti, fino a quando non si modifica la legge delega, a osservare che la legge delega esiste. Ma per fortuna la legge delega non conteneva una serie di cose che noi non abbiamo condiviso e non condividiamo; perché nella legge delega non c'era il portfolio, non c'era il tutor, non c'era la facoltatività, non c'era e non c'è. Quindi, le nostre delibere, anche rispetto alla sperimentazione della riforma a livello provinciale, hanno avuto il beneplacito del Ministero della pubblica Istruzione e anche del MIUR prima, perché comunque le nostre delibere erano in linea rispetto alla legge delega in attesa di una legge di riforma. E un'altra cosa che tengo a chiarire; nella domanda che hai fatto hai messo troppo pochi condizionali, che vorrei chiederti di mettere perché se no parliamo di cose troppo diverse dalla realtà. Esisteva una bozza di disegno di legge provinciale del 18 dicembre 2006 che è andata in consultazione in tutte le scuole, tutte le scuole italiane, tranne la parte sulla scuola dell'infanzia, hanno dato un giudizio negativo, il giudizio dell'università lo abbiamo e poi Dario Ianes avrà la possibilità di specificarlo, il giudizio dell'Istituto Pedagogico lo abbiamo, cioè si è deciso di pubblicarli nel sito dell'Istituto Pedagogico perché è importante la trasparenza e che tutte le istituzioni avessero la possibilità di vedere anche cosa hanno detto le altre. C'è stato uno sciopero del 17 di aprile della scuola tedesca e della scuola ladina con una partecipazione massiccia. La nuova bozza che è stata approvata dalla giunta provinciale il 21 maggio (“testo approvato sostanzialmente dalla giunta provinciale”) ha visto il mio voto contrario, e fino alla fine del 2008 sono l'assessore alla scuola in lingua italiana, e ho votato contro a questa bozza di disegno di legge. Vedremo, comunque, che percorso farà, nel senso che l'attuale bozza è sicuramente molto meglio della bozza del 18 dicembre, lascia molti più spazi, lascia lo spazio rispetto al fatto del porre la quota obbligatoria e una quota, comunque, facoltativa alle scuole, pone però ancora il discorso di ambiguità tra quota facoltativa a scelta delle famiglie o a scelta della scuola nel Piano dell'Offerta Formativa. Questo rimane però un discorso aperto e, per quello che riguarda ovviamente me, rimane un discorso aperto e di dibattito da fare e da approfondire però ancora, ed è per questo che ti invito ad utilizzare il condizionale.

L'attuale disegno di legge non rappresenta le richieste della scuola italiana

Non è scontato ciò che faremo come scuola in lingua italiana, rispetto a questa bozza, perché faremo quello che verrà fuori da una nuova consultazione e verifica. C'è un incontro, organizzato dall'assessore Saurer per il 6 giugno, anche con le organizzazioni sindacali, questo mi pare molto importante, che ci sia una riapertura di dialogo anche con le organizzazioni sindacali; c'è stato un incontro di ieri dell'assessore Saurer con la giunta del consiglio scolastico provinciale. prima era stato chiesto al consiglio scolastico provinciale che il 18 giugno si esprimesse sulla bozza del disegno di legge, invece adesso hanno concordato che il parere potrebbe essere espresso il 24 settembre, quindi il percorso è ovviamente aperto. E' un percorso aperto ed è tutto un tempo ed uno spazio

che io voglio utilizzare rispetto alla consultazione. Credo di essere stata molto chiara, ma se non lo sono stata a sufficienza, lo ripeto in modo molto chiaro: non arriverò in aula con una legge, o con una bozza di legge che rischi poi di diventare legge, che in qualche modo lede quella che è stata la storia dell'autonomia della scuola italiana fino ad oggi. Assolutamente no! Ci sono margini e spazi di discussione e di approfondimento e di percorso anche comune, ma di sicuro non uscirà una legge che porti dei peggioramenti rispetto a quella che è stata l'elaborazione mai interrotta della scuola in lingua italiana rispetto al proprio percorso. Questo deve essere molto chiaro. Mi dispiace, anzi, molto che non sia così chiaro anche sull'editoriale dell'ultimo numero di "Informa" dell'Istituto Pedagogico, dal quale non si capisce che ci sono delle visioni diverse tra le tre scuole, c'è stata un'impostazione diversa e c'è stata una filosofia diversa che sottende la filosofia dell'autonomia delle Istituzioni Scolastiche con un Piano dell'Offerta Formativa o la volontarietà e la scelta da parte delle famiglie. Non siamo riusciti a metterla in discussione in termini di nodo pedagogico, psicologico, didattico, non ce l'abbiamo fatta; perché purtroppo i rappresentanti della scuola italiana, nel gruppo di lavoro delle tre Intendenze che ha portato alla bozza del 18 di dicembre, non sono riusciti a farlo. E sottolineo il purtroppo. Però comunque sia, siccome si deve andare avanti e si deve poi arrivare ad una legge provinciale, rimane che è importante che la legge provinciale alla quale si arriverà, non abbia qualcosa che lede il percorso della scuola italiana; perché, comunque, l'articolo 19 esiste, sono tre scuole e quindi sono tre scuole che hanno diritto alla propria identità e quindi questo non accadrà.

Le relazioni

2

LA RIORGANIZZAZIONE DEL SISTEMA EDUCATIVO

Domenico Chiesa

Il problema che voglio affrontare è riconducibile al come riorganizzare il sistema educativo, ai diversi livelli, utilizzando criteri di significatività per l'apprendimento, in cui i criteri di tipo sistemico, organizzativo o amministrativo risultino strumentali al primo. Lo scopenso tra il compito che la scuola continua ad essere chiamata ad assolvere e le sue reali capacità di intervento pone il problema di rivedere il sistema dell'educazione nei suoi diversi livelli, cercando di fare sì che la riorganizzazione non sia di immagine o riferita ad aspetti marginali bensì produca un miglioramento sensibile e progressivo dei risultati di apprendimento di tutti.

In premessa si può sottolineare il ritorno al metodo "ecologico" di pensare l'innovazione di sistema: non la "grande riforma" in grado di risolvere i problemi azzerando la situazione attuale, proponendo un catartico "punto a capo", bensì l'avvio di un processo innovativo che veda protagonisti già dalla fase progettuale tutti i soggetti che sono in grado di contribuire alla trasformazione.

Non rappresenta un approccio rinunciatario e minimalista all'innovazione (in questo senso non coincide con la politica del "cacciavite") in quanto ha ben presente quanto debba risultare profonda per essere significativa e produrre sensibili risultati. Parte dalla convinzione che il cambiamento efficace non può essere "calato"; deve essere costruito nel processo del fare scuola.

Serve una prospettiva per cui meriti cambiare, serve tener presente i dati di realtà da cui si parte che permettano l'attivazione di tutti i soggetti e serve individuare delle tappe praticabili in riferimento alle diverse variabili e segmenti del sistema che risultano correlate con il cambiamento da ottenere.

Schematizzando si può dire che si tratta di riprendere con nuovo vigore e risolutezza il processo innovativo che il nostro sistema ha avviato con l'elevamento dell'obbligo scolastico nella scuola media unica dal 1962, non annullando la sintonia con le tappe dei programmi del 1979 per la scuola media, dei programmi e del nuovo assetto della scuola elementare tra il 1985 e 1990, dei nuovi orientamenti della scuola dell'infanzia (1991), delle innovazioni nella scuola media superiore dall'inizio degli anni ottanta, della valenza dell'autonomia delle scuole e di tutto il bagaglio di innovazioni che le scuole hanno accumulato negli ultimi decenni che, senza una politica di sostegno e rilancio, rischia di disperdersi.

Certo non è possibile inserire in questo processo le innovazioni avviate tra il 2002 e il 2006 giacché, e lo dico senza polemica, facevano riferimento ad un'altra prospettiva

di scuola: non si tratta di passare la spugna, cosa mai possibile nei sistemi complessi, ma di ri-orientare ciò che nella scuola ha messo radici e abrogare ciò che la scuola nella pratica non ha attivato ma che è rimasto nella normativa.

Una prospettiva per cui meriti cambiare

Con l'inizio dell'anno scolastico 2007/08 a tutti i bambini e i ragazzi dalla scuola dell'infanzia al primo anno della scuola secondaria superiore viene garantito un percorso di istruzione per almeno dieci anni: è un obbligo che la Repubblica si è assunta e che loro e le loro famiglie sono chiamati a corrispondere.

L'innalzamento dell'istruzione nell'età dell'adolescenza rappresenta, nello sviluppo del sistema scolastico italiano, un obiettivo strategico di grande valore civile e culturale.

La dimensione di "obbligo" (come nella formula della Costituzione) non ne deve ridurre il valore e la dimensione di opportunità positiva e desiderabile: acquisire un apprendimento sicuro, pervasivo e persistente, in grado di "segnare" la nostra vita, possedere in modo significativo la strumentazione culturale ed essere in grado di utilizzarla nel proprio comportamento è un bene essenziale e conveniente per i singoli e per la società a livello culturale, sociale, civile, economico.

Diventa possibile distendere e approfondire il curriculum comune tra i 6 e i 16 anni come fattore determinante per il miglioramento dei risultati di apprendimento per ogni ordine di scuola in particolare per la fascia tra gli undici e i quattordici anni, schiacciata dal dover supportare una scelta troppo pesante in riferimento all'età degli allievi.

Il significato dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione è legato al processo che dovrà avviarsi dall'a.s. 2007/08 con lo scopo di garantire una scuola tempo e luogo di istruzione per tutti e per ciascuno dall'infanzia alla prima adolescenza all'interno del sistema educativo allargato e dell'apprendimento per tutta la vita.

La natura e la forza dell'innalzamento dell'obbligo sta proprio nella capacità di mettere in moto l'innovazione di tutta la scuola (3-19) con particolare attenzione all'efficacia e significatività delle proposte per i due anni dopo la scuola secondaria di primo grado.

Costruire nella scuola l'obbligo di istruzione per almeno dieci anni non si esaurisce nella norma istitutiva né nelle indicazioni ministeriali: ha bisogno che si avvii un processo innovativo in grado di incidere sulla quotidianità del fare scuola che presuppone come pre-condizione l'assunzione, da parte della scuola, della intenzionalità di "prendersi in carico" l'istruzione di tutti e ciascuno fino a 16 anni e che deve impegnarsi (non certo da sola) nella ricerca-costruzione delle condizioni e delle pratiche coerenti con il compito.

È una opportunità per coinvolgere chi opera nella scuola attorno al futuro progetto della scuola italiana, partendo da un'analisi realistica dello "stato dell'arte", e per sostenere la costruzione di impianti curriculari che siano effettivamente alla portata di studenti ed insegnanti: non troppo distanti dalle esperienze migliori, per dare il senso della praticabilità e sostenibilità delle nuove proposte.

Anche di genitori e cittadini, le comunità scientifiche, il mondo delle scienze della formazione, la ricerca, devono essere rese complici della scommessa come è avvenuto in

Francia con la commissione Thélot sulla riforma della scuola e come, in particolare, era fruttuosamente avvenuto nel 1991 per gli orientamenti della scuola dell'infanzia.

Un'impresa corale da utilizzare anche per avviarne l'attuazione.

Se il lavoro è in progress e fortemente partecipato è esso stesso momento di formazione, di incubazione, di preparazione, di eventuale sperimentazione: un grande guadagno nelle necessarie fasi di implementazione.

La condivisione della prospettiva comprende anche la capacità di fare fronte positivamente ai rischi connessi con l'innalzamento dell'istruzione: da un lato l'abbassamento dei livelli di apprendimento, dall'altro il mantenimento della dispersione scolastica.

L'obiettivo comune verso il quale convergere gli interventi è rappresentato dal miglioramento significativo e percepibile dei risultati di apprendimento per tutti e per ciascuno nella fascia 6-16 (all'interno del percorso 3-19). In altre parole mettere in moto un processo di innovazione del sistema dell'educazione formale (in rapporto con quelli non-formale e informale) in grado di garantire a tutti e a ciascuno:

- a. entro l'adolescenza - il possesso, in modo profondo, persistente e al più alto livello di consapevolezza, di quegli strumenti culturali che permettano di leggere la realtà che ci circonda nelle sue svariate sfaccettature (competenze culturali). Una formazione culturale profonda, persistente e pervasiva in grado di permettere l'autonomia nel continuare a fruire per tutta la vita delle sollecitazioni culturali¹;
- l'aver sviluppato e valorizzato le proprie competenze culturali in termini di competenze professionali da porre alla base della vita lavorativa.
- b. per tutto l'arco della vita adulta opportunità di formazione culturale e professionale adeguate ai bisogni che per ciascun cittadino verranno a definirsi

I piani distinti e non separati di azione ai diversi livelli del sistema diventano:

- l'innovazione della scuola legata all'estensione dell'istruzione obbligatoria per almeno dieci anni (competenze culturali)
- l'innovazione dell'istruzione e formazione professionale regionale legata a garantire l'occupabilità a tutte le età lavorative (competenze professionali)
- il potenziamento, arricchimento, valorizzazione del sistema non formale e informale (sinergia tra i soggetti pubblici e privati) (competenze chiave-trasversali).

Alcune priorità che devono trovare risposta

- Esplicitare la prospettiva positiva per la quale “meriti cambiare” e su cui costruire condivisione,

Si deve assumere positivamente senza impaccio e vergogna il “l'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria” pensandolo fondamentalmente coincidente con l'impegno (congiunto Stato, Regioni, scuole autonome e società civile organizzata)

¹ Comprende quel bagaglio di strumentazione culturale in grado di sostenere l'emancipazione di ciascun ragazzo, attraverso la cultura, sia dalla generazione che lo ha preceduto sia dalle origini sociali da cui parte e comprende quindi la costruzione, attraverso la cultura, di quelle identità non totalizzanti, indispensabili per la convivenza civile basata sulla cittadinanza consapevole

a migliorare sostanzialmente la qualità dei risultati di apprendimento di tutti e di ciascuno dai 3 ai 19 anni.

- Definire le tappe comprensibili/fattibili/adequate su cui convergere le azioni e in grado di dare sicurezza

Vanno certamente definite quali azioni si possono con certezza mettere in atto nel 2007/08 orientando su di esse, e già da ora, il lavoro delle scuole. Ad esempio si potrebbe tratteggiare un piano strategico di intervento su alcune variabili (distinte ma non separate) che si valutano (in modo condiviso) come determinanti per migliorare la qualità dei risultati, proponendo alle scuole (sostenute a livello provinciale oltre che nazionale) di attivare iniziative di innovazione (nelle diverse forme previste dall'autonomia fino all'art.11)

- Intervenire sullo sviluppo del sistema formativo allargato

Gli altri soggetti del sistema formativo allargato devono essere posti in grado di sostenere la scuola nel compito dell'innalzamento dell'istruzione senza diventarne alternativi/sostitutivi. Questo fatto corrisponderebbe ad un atto di sfiducia verso la scuola e ad una esplicita richiesta di non cambiamento. Soprattutto bisogna dare garanzia che il fare riferimento a nuove "strutture formative" non risponde ad interessi economici delle attuali agenzie che erogano formazione professionale bensì all'auspicato bisogno di "sostegno al successo nell'istruzione"

Si deve puntare ad attivare le potenzialità positive (convenienti per tutti) dell'elevamento dell'obbligo che sostanzialmente sono contenute nella opportunità di "distendere" il curriculum della scuola secondaria: come sempre elevare l'obbligo comporta delle ricadute positive soprattutto sul segmento che precede quello neo-obbligato. Sarà la scuola media a percepire immediati vantaggi (come fu per la scuola elementare negli anni sessanta)

Sarebbe inspiegabile non riordinare (certo con "leggerezza" e attenzione) il curriculum 3-19. Potendo operare sull'art. 8 ci capita l'occasione di dare coerenza ai livelli in verticale delle competenze fondamentali: è una opportunità che si presenta in modo naturale e che sarà difficile ritrovare in futuro. Si può pensare ragionevolmente che l'obbligo di istruzione di almeno 10 anni possa funzionare solo se migliora l'intero percorso e se si sviluppano la necessaria continuità/discontinuità tra le fasce scolari.

Il vero problema è coniugare leggerezza con incisività: quando si cambia è molto importante studiare bene ciò che si mantiene e concentrare il cambiamento solo su ciò che effettivamente non funziona rendendo il cambiamento conveniente anche per chi lo deve realizzare.

Confermare il curriculum 3-6, intervenire in modo leggerissimo nel 6-11, distendere il curriculum 11-16 trovando alcuni elementi di "scavalco" che permettano di liberare dallo stress la scuola media, maggiori interventi ma non devastanti e non forzati nell'impianto 14-16. Ci sono modelli già praticati da utilizzare come base.

È una operazione difficile e delicata ma non eludibile. Va condotta conoscendo bene dove si trova la scuola e quali sono le prime tappe da indicare e da raggiungere: serve

un processo che porti a pratiche realmente innovate ma che sia assunto da quella parte di scuola che è in grado di sostenerlo.

L'applicazione dell'art. 8 rappresenta l'impegno al primo posto dell'ordine del giorno per il Ministero²

C'è un secondo elemento all'ordine del giorno, non separato dalle indicazioni per il curricolo: porre al centro le competenze culturali fondamentali (non di soglia o minime: non tanti obiettivi al minimo ma poche competenze al massimo) e avviare un processo di connessione tra queste e il curricolo verticale.

È una novità assoluta: piegare/rivolgere il sapere disciplinare al raggiungimento di competenze culturali significative e, ad un certo momento, certificabili.

Superare lo sciocco dilemma discipline-sì, discipline-no che si conclude sempre con l'exasperazione delle discipline nei percorsi che contano e il non-disciplinare in quelli perdenti.

È un processo innovativo praticabile, è l'obiettivo all'ordine del giorno per i prossimi anni.

Le competenze culturali fondamentali di cui la scuola può farsi carico (elementi fondanti le competenze-chiave) possono essere: competenza linguistica, competenza logico-matematica, competenza scientifica, competenza storico-civica

Per le competenze culturali fondamentali si possono individuare dei livelli/traguardi da raggiungere al termine di alcuni snodi. Es: la competenza in letto-scrittura al termine del primo biennio della scuola primaria, i livelli delle competenze culturali fondamentali al termine della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado e al termine dell'obbligo di istruzione. Al termine della scuola media si pone, all'interno dell'esame di licenza, il problema di una prima forma di certificazione che certamente dovrà essere messa a punto alla conclusione del biennio unitario.

Non disgiunto ma su un piano diverso, per natura e per attuazione, è il problema degli standard. Non si deve far coincidere i livelli certificabili delle competenze e gli standard.

I primi sono l'essenza dell'innovazione da richiedere alle scuole a agli insegnanti e sono immediatamente da mettere in processo (commissione nazionale, pubblica, autorevole..., linee guida per il prossimo anno...) e sono alla base del lavoro didattico e della

² I compiti per il MPI sono espliciti e la loro esplicazione è condizione necessaria per il lavoro delle scuole nella definizione del curricolo: "Il Ministro della Pubblica Istruzione, previo parere delle competenti commissioni parlamentari sulle linee e sugli indirizzi generali, definisce a norma dell'articolo 205 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, sentito il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, per i diversi tipi e indirizzi di studio:

a) gli obiettivi generali del processo formativo;

b) gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;

c) le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricula e il relativo monte ore annuale;

d) l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricula comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche;

e) i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curricolo;

f) gli standard relativi alla qualità del servizio;

g) gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi;

h) i criteri generali per l'organizzazione dei percorsi formativi finalizzati all'educazione permanente degli adulti, anche a distanza, da attuare nel sistema integrato di istruzione, formazione, lavoro, sentita la Conferenza unificata Stato-regioni-città ed autonomie locali." (comma 1 dell'art.8 del DPR 275/99)

valutazione degli studenti, non sono una nuova scorciatoia di moda da bruciare in una stagione, bensì una sistemazione più avanzata del meglio prodotto dalla ricerca e dal fare scuola degli ultimi anni.

Gli standard devono svolgere il compito specifico che è certo fondamentale sia per i microsistemi scolastici che per il sistema nazionale

Dall'autonomia scolastica al sistema formativo territoriale

La legge 59 del 15.3.97 e il suo riconoscimento nell'articolo 117 del Titolo V della Costituzione, ha rappresentato per l'autonomia scolastica una tappa fondamentale: conferisce i necessari margini di certezza normativa (anche se il ritardo nell'emanazione di alcuni dei necessari regolamenti per l'art.8 del DPR 275/99 ancora ne impedisce una definizione operativa) e ne rende meno generico e ambiguo il significato. È fondamentale che l'autonomia sia ri-avviata come uno strumento finalizzato a sostenere il processo di rinnovamento che sta per investire il nostro sistema scolastico.

Uno dei tasselli determinanti per il rinnovamento è legato al passaggio da un sistema scolastico ricco di risorse e di storia ma debole a livello di coerenza interna, non coordinato con le altre istanze formative presenti sul territorio e in crisi di sviluppo, ad un Sistema Formativo Integrato in grado di proporsi come protagonista, dotato di propria identità e funzione, dello sviluppo sociale, economico e culturale del territorio in cui si colloca.

L'idea del Sistema Formativo Integrato Territoriale (da non confondere con l'integrazione tra sistema della scuola pubblica e sistema della scuola privata!) ha origine dalla consapevolezza della ricchezza espressa dal complesso di scuole che in tanti anni hanno operato in un dato territorio, dal verificare la crescita di volontà e di capacità di servizio alle istituzioni educative e del potenziale educativo loro proprio da valorizzare che istanze sul territorio dispongono, dalla valutazione che per evitare dispersione e sprechi di risorse e per soddisfare una domanda sempre più complessa di istruzione, sia necessario coordinare l'insieme degli interventi formativi.

Significa mettere in atto il potenziamento di una logica cooperativa e il superamento dei particolarismi che hanno spesso segnato lo sviluppo della scolarizzazione e hanno prodotto squilibri e frammentarietà. La prospettiva di un coordinamento e una integrazione degli interventi formativi non deve essere assunta dalle singole realtà scolastiche come un vincolo in più bensì come un modello diverso per nuove opportunità di crescita e come base dell'innovazione.

Il ruolo di programmazione e coordinamento che gli Enti a livello locale possono svolgere è determinante nella definizione dei fabbisogni formativi e delle soluzioni organizzative, nella messa a punto della rete di informazioni, nell'integrazione e avvaloramento delle risorse (in particolare delle infrastrutture e dei servizi) e nella costruzione e ri-costruzione di quel patrimonio di storia, di memoria e di cultura prodotto dalle comunità umane che hanno vissuto e che vivono i territori.

È un processo finalizzato a costruire un Sistema Formativo Integrato in grado di collaborare allo sviluppo dell'identità storico-culturale ed economica di un territorio e al suo

radicamento nella formazione delle nuove generazioni come strumento culturale per la partecipazione a più vaste identità: regionale, nazionale, europea. In grado nel contempo di garantire a tutti i giovani cittadini abitanti di ogni area territoriale, la possibilità di poter usufruire di una formazione di base adeguata, di un biennio obbligatorio di scuola secondaria sufficientemente articolato, di percorsi formativi nella scuola e nella formazione professionale dopo i sedici anni in grado di aprire opportunità di lavoro e/o la prosecuzione degli studi e, infine, di occasioni di formazione permanente per tutto il corso della vita.

In una società in cui ognuno sarà chiamato a comprendere e ad affrontare situazioni sempre più complesse, al sistema della formazione in generale verranno poste nuove e più impegnative sfide, come si sottolineava anni fa nel libro bianco di Édith Cresson, sul terreno della rivalutazione della cultura e della formazione di base e professionale. L'obiettivo della piena scolarità per tutti i ragazzi, promossa ad un alto livello di qualità, diventa uno degli strumenti prioritari per garantire la piena cittadinanza.

Al centro del Sistema formativo viene posta l'integrazione dei diversi soggetti chiamati a promuovere la formazione: la scuola, la formazione professionale e il mondo del lavoro; è fondamentale che, pur restando portatori di specifiche identità che li rendono distinti e diversi, i soggetti della formazione imparino a dialogare e ad integrare i loro interventi.

Per la ricchezza e la produttività del sistema nel suo insieme conta quanto ogni sottosistema è in grado di riconoscere e di attivare negli altri, tenendo presente che, dopo l'obbligo, i percorsi formativi potranno essere di formazione scolastica a tempo pieno oppure di formazione scolastica, formazione professionale e lavoro integrati.

È indubbio che alla scuola, come soggetto storicamente più forte, corrisponde una grande responsabilità nello sviluppo del sistema dovendo garantire innanzi tutto che l'esperienza conoscitiva propria possa essere percorsa in modo compiuto da tutti i ragazzi almeno fino ai sedici anni, affinché risulti possibile costruire quelle basi e quelle competenze culturali necessarie a rendere possibile l'apprendimento per tutto il corso della vita.

Diventa contemporaneamente fondamentale che il processo di trasformazione non finisca per fare riferimento alle sole risorse e, soprattutto, alle sole logiche interne alla scuola: nella promozione del Sistema Formativo Integrato sono chiamati ad un ruolo da co-protagonisti tutti gli enti locali e tutte le istanze istituzionali che operano sul territorio, sia nell'opera di programmazione sia nella fase di gestione e di sviluppo.

Proprio da questa capacità di collaborazione e di integrazione di intenti e di risorse potrà avviarsi un sistema della formazione come tassello della vita culturale e della crescita di un'area territoriale.

L'obiettivo operativo sarà la definizione del riordino del sistema formativo del territorio (dalla scuola dell'infanzia al post diploma fino alla formazione permanente), della rete di infrastrutture e di servizi necessari per rendere effettiva la praticabilità del diritto/dovere allo studio e del livello di integrazione delle risorse culturali proprie della scuola e delle altre istanze territoriali (biblioteche, musei...)

La costruzione del Sistema Formativo Integrato di un territorio non è dunque una necessità imposta bensì una scelta consapevole di sviluppo, realizzata con condivisione dagli Enti Locali, dai centri di formazione e dalle scuole come strumento per migliorare la qualità della vita di coloro che abitano e vogliono continuare ad abitare un dato territorio.

Si stanno attivando due processi di cambiamento che avranno tempi e sedi decisionali diverse: da un lato la riforma del sistema della formazione (sistema scolastico e sistema della formazione professionale), dall'altro la riforma dell'organizzazione dello Stato in senso federale. Sono processi che non possono pensarsi separati; è invece necessaria una profonda integrazione consapevole del cambiamento anche per recuperare la tensione e le difficoltà che già sono esplicitamente emerse. È necessario che già nella fase di trasformazione tutti i sottosistemi -la scuola, la formazione professionale, la formazione sul posto di lavoro e il processo di federalismo amministrativo- risultino in grado di interagire e di integrarsi in un solo disegno riformatore.

È opportuno sottolineare che l'integrazione avrà più forza se ogni soggetto viene riconosciuto e valorizzato nella propria identità, come portatore di una specificità. Il sistema integrato che si deve costruire non è basato sull'omologazione e sull'azzeramento dei sottosistemi che lo comporranno; la differenza con la situazione attuale è compresa nella possibilità di rendere tali sottosistemi permeabili, in relazione, non autoreferenziali. Diventa particolarmente significativo che si costruisca un quadro condiviso sullo sviluppo della scolarità e della formazione per tutto l'arco della vita, che comprende:

1. la centralità dell'esperienza scolastica tra i 3 e i 16 anni (tempo della scuola della cittadinanza per tutti e per ciascuno)
2. la prospettiva del diritto alla formazione fino ai 18 anni utilizzando le opportunità del Sistema Formativo Integrato
3. lo sforzo di costruire una reale dimensione di formazione permanente articolata per tutto il tempo della vita.

Viene a configurarsi in tal modo quel sistema integrato di interventi formativi che dalla scuola si estendono fino a giungere dentro i luoghi di lavoro e viceversa, in una logica di educazione permanente.

Dunque un complesso e dinamico sistema scuola-lavoro: un tempo della scuola (obbligo di istruzione e obbligo formativo) e un tempo del lavoro distinti con proprie identità, specificità e compiti ma non separati; interagenti e, in parte per alcuni aspetti, intrecciati nella valorizzazione dei crediti formativi e nella permeabilità propria dell'educazione permanente e continua.

Un sistema dell'istruzione (formazione culturale) non separato ma non suddito del sistema del lavoro. È un'ulteriore sfida da vincere: può la scuola, soprattutto quella di confine, costruirsi una propria identità, libera dalla sudditanza dal lavoro senza doverlo negare?

Lo può fare attivando la capacità di dialogo e confronto, nella convinzione che sia necessario avere particolarissima cura proprio dei primi 16-18 anni (che sono uno splendi-

do tempo di vita, giacché la vita non comincia quando finisce la scuola; la scuola e il suo specifico hanno senso in se stessi, non sono una sospensione del tempo di vita) perché in questi anni si costruiscono le basi culturali che possono rendere possibile un progetto di apprendimento per tutto il corso della vita.

L'integrazione tra i sistemi dell'educazione formale³ avverrà all'interno di una profonda trasformazione, in senso federalistico, dell'assetto amministrativo e istituzionale della Repubblica. Cambierà dunque anche il rapporto tra il sistema formativo e le istituzioni dello Stato sia a livello centrale che locale.

In questi anni il processo di trasformazione è ancora confuso e contraddittorio e difficile appare l'integrazione territoriale attraverso il riconoscimento dell'autonomia di governo dei diversi soggetti istituzionali. Si deve con forza tornare all'art. 21 della legge 59/97: il decentramento della scuola avviene dall'istanza centrale dello Stato (M.P.I.) non alle Regioni bensì alle singole unità scolastiche; si ribadisce in tal modo, una forte autonomia del sistema-scuola mentre le Regioni e gli altri Enti del governo locale assumono compiti di programmazione e competenze in merito all'educazione degli adulti, ad interventi integrativi e perequativi dell'offerta formativa.

Diventa determinante sostenere alcuni processi:

a. l'attuazione del Titolo V realizzando il pieno sviluppo delle potenzialità dei tre soggetti istituzionali responsabili del mandato costituzionale sull'educazione. Schematicamente: definire i principi e le norme generali da parte dello Stato, attuare la programmazione e la gestione delle risorse da parte delle Regioni e degli Enti locali, realizzazione del curriculum da parte delle scuole a partire dall'art.21 della L. 59/97 e dai relativi DPR attuativi

Una scadenza è quella della definizione delle leggi regionali con particolare riferimento alle scelte di integrazione tra i sistemi dell'educazione formale. Nella direzione esposta l'attuazione del Titolo V della Costituzione e lo sviluppo dell'Autonomia della scuola rappresentano due elementi dello stesso processo centrato sulla promozione dello sviluppo del sistema formativo dalla dimensione nazionale a quella regionale fino a quella territoriale

La costruzione delle reti delle scuole (art.7 del 275) e delle conferenze permanenti sulla

³ Alla base si deve porre l'assunzione del Titolo V della Costituzione che definisce due sistemi di educazione formale:

- L'Istruzione [I] (per il quale lo Stato delinea i principi e le norme generali, in situazione di concorrenza Stato-Regioni per, obbligatorio per un definito numero di anni, che termina con un esame di Stato)

- L'Istruzione e Formazione Professionale [IFP] (di cui lo Stato determina solo i livelli essenziali delle prestazioni, per tutto il resto normato e gestito dalle Regioni, non alternativo all'Istruzione nel periodo di obbligo di Istruzione)

I due sistemi hanno funzioni e procedure di normazione e gestione diverse e, in alcuni momenti, intrecciate:

Istruzione:

Lo Stato ne definisce principi e norme generali nonché attua la coerente e corrispondente valutazione di sistema

I tavoli Stato-Regioni definiscono accordi di sinergia

Le Regioni effettuano la programmazione e la gestione del sistema

Le scuole autonome definiscono e gestiscono il curriculum (autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, di sperimentazione e sviluppo)

I tavoli Regioni-scuole (reti) definiscono accordi di sinergia

Istruzione e Formazione Professionale:

Lo Stato definisce i livelli essenziali delle prestazioni

I tavoli Stato-Regioni definiscono accordi di sinergia (es. le qualifiche nazionali)

Le Regioni realizzano le funzioni spettanti al sistema (Normazione, definizione qualifiche, programmazione, ...)

I tavoli Regioni-scuole (reti) definiscono accordi di sinergia

scuola, ai diversi livelli territoriali, sono l'ossatura per far crescere la capacità di cooperazione tra le autonomie.

Il patto città-scuola e, più in generale, autonomie locali-sistema scolastico territoriale è uno dei terreni da rendere centrale in un progetto sulla scuola

b. Riproposizione e sostegno della scuola come Istituzione, come organo della Costituzione e non ridotta alla sola dimensione di "servizio sociale", di "servizio individuale" o di "servizio al pubblico": è il giovane cittadino, unitamente alla società, la sede del diritto all'istruzione.

Questa centralità del cittadino-in-formazione è il nodo dell'intero problema.

La scuola è lo strumento che la Repubblica dispone per far crescere la democrazia, è l'espressione stessa dell'irrinunciabile vocazione alla democrazia.

La scuola (quella pubblica, della Costituzione) non è, dunque, un «bene negoziabile», una merce: è il luogo della cittadinanza e lo scolaro, lo studente non sono né utenti di un servizio, né clienti, né consumatori.

È una grande responsabilità che la scuola può assumersi solo in quanto "pubblica".

Per farmi capire meglio ricorro ad un esempio: il problema della libertà.

Sul tema "libertà e scuola" ritengo che solo la dimensione "pubblica" (nell'accezione data prima) sia in grado di assicurare che la libertà della scuola non entri in contraddizione con la libertà nella scuola.

La scuola pubblica e, in quanto tale, pluralista e laica è in grado di contrapporsi al rischio che il diritto alla libertà di insegnamento entri in conflitto con il diritto alla libertà dello studente e con il diritto alla libertà della "proprietà" della scuola. Al centro si pone il diritto dello studente, di ogni studente, a vivere in una scuola pluralista, e questa può essere garantita solo dalla reale libertà di insegnamento, solo se la scuola, se ogni singolo istituto scolastico, è sede di confronto, è luogo che attiva il confronto.

Il processo di autonomia deve rinforzare e non ostacolare la dimensione "pubblica" della scuola, dove le stesse diversità possono essere usate in funzione di una formazione aperta e tollerante.

c. È necessario che proprio dalla scuola partano iniziative di supporto all'integrazione nel territorio del sistema formativo attraverso uno sviluppo virtuoso dell'autonomia come strumento del processo di innovazione.

I piani mi pare siano due: l'autonomia come strumento per la riorganizzazione del sistema "unità scolastica" e l'autonomia come dato connotativo delle scuole che rende possibile lo sviluppo del sistema educativo territoriale

L'autonomia è un strumento potente e come tale è portatore di possibili effetti negativi se utilizzato male e non per lo scopo per cui è stata pensata. Lo scopo è rendere realmente possibile un alto livello di valorizzazione dei soggetti e delle risorse per il miglioramento dell'apprendimento. I rischi negativi, peraltro praticati in questi anni, sono la sua trasformazione in un decentramento burocratico (far riprodurre dalla burocrazia della singola scuola le malefatte della burocrazia centrale) e lo sviluppo della marginalità

(attivazione “dei progetti” al posto “del progetto”).

Puntare ad un’organizzazione che si ponga lo scopo di valorizzare i soggetti anziché imbrigliarli in una macchina “perfetta” e centrare tutte le energie sulla qualità dell’apprendimento rappresentano le due sfide su cui rilanciare l’autonomia.

Un elemento su cui insistere particolarmente è l’attuazione dell’organico funzionale che ha rappresentato il vero dato di innovazione per le scuole che lo hanno potuto utilizzare.

Un nodo centrale è rappresentato dall’inadeguatezza del collegio dei docenti. La crescita della dimensione collegiale del lavoro degli insegnanti è alla base delle scuole con autonomia: in assenza di collegialità (non formale e fittizia) l’autonomia non esiste.

L’autonomia non è del dirigente e tanto meno del singolo insegnante (altra cosa è la libertà di insegnamento) bensì della scuola dove la dimensione individuale e collettiva delle professionalità non sono contrapposte ma due facce della stessa medaglia.

Lo stesso compito che le scuole con autonomia sono chiamate a realizzare (progettazione e governo del curricolo) è un fatto collegiale e la stessa professione insegnante è una forma di “professionista che opera in una istituzione finalizzata ad un progetto educativo pubblico”.

Allora il sostegno alle pratiche scolastiche che sviluppano forme di articolazione del collegio (sostanzialmente nelle due strutture fondanti il processo di insegnamento-apprendimento, i dipartimenti e i consigli di classe) può diventare uno degli elementi del processo di sviluppo della professionalità. Contemporaneamente si pone lo sviluppo della pratica di ricerca (art. 6 del 275).

Uno strumento operativo di particolare efficacia può risultare la promozione delle Conferenze a livello di “bacino di formazione” come punto di partenza per le conferenze provinciali e regionali. Le Conferenze a livello di “bacino di formazione” possono assumere un doppio ruolo:

- attivare il protagonismo di tutti soggetti (le scuole, i centri di formazione professionale, il sistema produttivo, gli Enti Locali, gli Enti culturali e associativi, le parti sociali...),
- definire in un primo livello di approssimazione
 - la dimensione del bisogno formativo del territorio
 - la dimensione dell’offerta formativa esistente
 - le linee per un progetto di Sistema Formativo Integrato per il territorio (collegandolo al piano di sviluppo territoriale)

Schema di un possibile modello per la costruzione di interventi integrati a livello di territorio

L’azione collaborativa tra i diversi soggetti che operano a livello educativo in un territorio (provinciale o sub-provinciale) può avere avvio da un accordo di rete costruito attorno ad un progetto condiviso:

- Accordo di rete tra le scuole secondarie di II grado di un territorio, con il sostegno della Provincia e dell’USP, la collaborazione con l’Agenzia Nazionale per lo sviluppo

dell'autonomia scolastica e delle associazioni culturali e professionali.

-Progetto (con tappa annuale) rivolto ad agire su alcune variabili che si valutano correlate con il miglioramento dei risultati di apprendimento nel biennio (negli spazi disponibili all'autonomia delle scuole e nella disponibilità di risorse che il progetto dispone).

Le variabili individuate sono classificabili come:

- variabili legate al curriculum
- variabili che possono sostenere il lavoro curricolare

Il progetto si caratterizza dunque non come un progetto "aggiuntivo" all'offerta formativa bensì come un momento di riflessione, ricerca e azione proprio sul fare scuola quotidiano curricolare partendo dal regolamento per l'adempimento dell'obbligo di istruzione e dai relativi allegati.

Può essere riassunto nei seguenti punti:

1. Il contesto e i vincoli in cui opera il progetto

2. Gli obiettivi del progetto

L'obiettivo generale e di fondo è contribuire alla riduzione del fenomeno della dispersione scolastica che caratterizza il primo anno della scuola secondaria superiore (dal 2007/08 compreso nell'obbligo di istruzione).

Il progetto individua come azioni di riduzione della dispersione quelle riferite al miglioramento dell'apprendimento di tutti gli studenti in riferimento alle competenze raggiungibili con il lavoro curricolare. Si opererà sulle variabili che determinano il curriculum e su quelle che possono sostenerlo

3. Azioni relative al curriculum [inteso come l'insieme delle azioni del fare scuola sia sul piano culturale/cognitivo, sia relazionale/affettivo, sia organizzativo: è il compito specifico delle scuole autonome]

3.1 Il curriculum centrato sulle competenze culturali e trasversali per la cittadinanza

L'impegno è di costruire un progetto condiviso che parta dal significato del curriculum verticale e delle competenze culturali nella fascia conclusiva dell'istruzione obbligatoria (14-16 anni) e punti al rinnovamento coerente dell'attività didattica. Il riferimento è in particolare sulle competenze delle aree linguistico-comunicativa, logico-matematica, scientifica e storico-sociale. Alle competenze comuni a tutti i bienni vanno correlate quelle relative agli indirizzi

3.2 L'impianto organizzativo coerente

Le proposte di lavoro sono finalizzate a sviluppare/potenziare l'efficacia della didattica laboratoriale, il lavoro dei dipartimenti disciplinari e dei consigli di classe

3.3 L'utilizzo coerente di tecnologie informatiche e comunicative

4. Azioni di sostegno al lavoro curricolare

Si definiscono modelli e azioni di sostegno per il successo scolastico, la prevenzione della dispersione scolastica e il recupero, anche in relazione con strutture pubbliche e associazioni presenti sul territorio.

È necessario evitare che le azioni di sostegno diventino "parallele" o giustapposte a

quelle curricolari; risulta perciò importante: ricondurre al collegio dei docenti anche la progettazione e il monitoraggio-valutazione di tali attività, individuare figure e strumenti di raccordo, valorizzare il patto iniziale con gli allievi che tenga presente l'obiettivo del successo scolastico, presenti la gamma completa delle risorse che si intendono attivare in tale direzione e che permetta loro di essere protagonisti consapevoli.

Si può operare su due piani:

4.1 dimensione trasversale e/o integrativa del curriculum

4.2 attività nel tempo non di scuola che si valutano determinanti per mettere l'azione scolastica in grado di raggiungere gli obiettivi formativi previsti.

Si riferiscono ai fattori esterni al curriculum che influiscono in modo significativo sugli atteggiamenti degli studenti verso lo studio

5. Azioni per monitorare e verificare il progetto

La realizzazione del progetto sarà accompagnata da azioni di monitoraggio e di verifica in riferimento al raggiungimento degli obiettivi.

Il dibattito

Carlo Runcio

La necessità di distendere la formazione dagli undici ai sedici anni, implica qualche tipo di scelta. Biennio unitario, biennio unico, spendibilità in settori diversi rispetto alla scuola, quindi nella formazione professionale. Su questo io personalmente ritengo che, se dobbiamo distendere le cose che ha detto da undici a sedici anni, questo biennio più che unitario dovrebbe essere unico. Con tutto quello che questo comporta. Chiamiamolo come vogliamo, ma dovrebbe assomigliare a una scuola media estesa. Questo però fa nascere altre questioni: che cosa si fa nell'altro triennio? Dove si vanno a spostare, non dico le vocazioni, però le scelte orientate a proseguire tutti gli studi o all'inserimento nel mondo del lavoro?

Domenico Chiesa

Ormai, nelle situazioni sociali normali, il passaggio dalla media alle superiori è più o meno stabile; supera abbondantemente il 90 %, il 95 %. Quindi l'obbligo non si impone più come quella cosa, come nel '62 quando c'era il 60% dei ragazzi che non andava a scuola. Quella era un'operazione mastodonticamente quantitativa. Qui l'ipotesi è qualitativa, anzi direi che non riguarda quel 10%, anzi 6%, anzi 3% di studenti che non va a scuola. Per quelli c'è un problema che richiede l'intervento sociale. Questi ragazzi hanno dei problemi di identità personale, di relazione, insomma di sé. Quindi c'è un problema, prima che scolastico, di natura proprio sociale. Invece il problema è quello che è venuto fuori da quel 95% che a scuola ci va e che con l'obbligo è obbligato anche a starci. E che la scuola è chiamata anche a farceli stare, non può più dire questa non è

la scuola dell'obbligo, quindi se va bene, va bene, altrimenti lì c'è la porta e te ne vai. E' un ragionamento che è esattamente il contrario. Quale biennio? Io devo dire, sinceramente, non condivido il ragionamento di Carlo Runcio, anche se è un ragionamento che tenta. Io non sono per il biennio unico, io non sono per la quarta e quinta media. Io sono per il biennio **unitario**, per quei bienni che continuino alcune competenze che sono cominciate a tre anni e ne individuo quattro: quella linguistico – comunicativa; quella matematica, quella scientifica e quella storico – antropologico – sociale. In più, mi sto molto appassionando a qualcosa che dice Luigi Berlinguer sul fatto che debba esistere nelle scuole una cura particolare, non tanto dei linguaggi dell'arte come linguaggio, ma dell'arte come espressività, quindi di libertà. Quindi non sono vere competenze, io non le metterei come competenze, perché capite, com'è che uno è competente nella danza? Sì, per carità, se fa il danzatore, ma se non deve fare il danzatore, quella competenza ha senso solo in quanto gli permette di esprimersi. Allora forse può essere un credito, può essere qualche cosa che io metto in gioco, ma non deve essere qualche cosa come le altre cose. Attualmente non curiamo per niente, dai tre ai sedici anni, questo aspetto dell'espressività artistica; è un errore enorme che facciamo. La musica, il coro, costruire dei testi, ecc... una serie di cose possono essere fatte attorno all'arte, che ripeto, io non le vedo come qualcosa di marginale o di aggiuntivo all'educazione. Ma la scuola non ne tiene conto e questa è una cosa molto negativa. Allora, quelle quattro competenze devono continuare per tutti, perché così distendono i piani di studio dai tre ai quattordici anni. E quelle ci devono essere in tutte le scuole. Non ci può essere un percorso biennale che non abbia uno sviluppo dell'educazione linguistica, matematica, scientifica per la cittadinanza; non può esserci. Non può esserci che la matematica in un biennio, viene dosata a quanto serve la matematica per il mestiere. No, la matematica del biennio, è *la matematica che serve per diventare cittadini*. Ci sono delle strutture matematiche, degli strumenti matematici, che si possono acquisire solo in quella fascia di età, e che sono essenziali per essere un adulto consapevole. Per esempio, riuscire a capire il collegamento che c'è tra l'algebra e la geometria, su alcuni passaggi fondanti, è determinante per leggere un giornale, un grafico o per fare semplicemente un ragionamento. E quello si costruisce lì. Saper trasformare in grafici e saper distinguere un grafico e il tipo di equazione che c'è dietro e sapere che $F=F(A)$ è un'equazione ed è un'equazione lineare, per cui il rapporto che c'è tra quelle tre variabili è un rapporto diretto; capite che queste cose sono delle cose incredibili come cultura. Nessun adulto, faccia il barbiere o faccia il filosofo può permettersi di non sapere queste cose. Questa è la matematica del biennio, liberandola dalla media, dove non è possibile fare tutte queste cose. Allora, meno cose, ma fatte in profondità, perché la logica delle indicazioni è quella, **molte meno cose nel biennio, ma fatte in profondità**. Si possono fare delle cose incredibili nel biennio sulla formazione scientifica e sulla formazione matematica e sulla storia; voi capite che questa è una cosa stravolgente, perché la formazione storica che si può fare in questi due anni, è una totale novità rispetto a quello che può essere fatto prima. Allora, in questo senso, io penso che il biennio debba essere unico: perché queste cose vanno garantite a tutti. Però, la forza del biennio, è il fatto che si fa una scelta in entrata e una scelta in

uscita. Adesso, chi esce dalla media fa due scelte: sceglie l'indirizzo e il livello di scolarità, a parte quello che sceglie il classico che decide solo il livello di scolarità, perché lui poi deciderà, nell'estate dopo l'esame di maturità, se fare il medico o il filosofo. Poi, in genere, se è figlio di medico farà il medico, se è figlio di letterato farà il letterato; all'ultimo momento deciderà in questa direzione. Ma, a parte il classico, gli altri, scelgono non solo l'indirizzo, tecnologico, scientifico, artistico, ecc..., ma anche il livello a cui vogliono arrivare. Io penso che invece a quattordici anni, bisogna dare ai ragazzi *l'opportunità di fare una scelta*. Cioè, a quattordici anni, il fatto di fare non il biennio unico, ma di fare cose diverse rispetto agli altri, è esistenzialmente necessario per i ragazzi. Io credo che sarebbe un errore, quello di volere che tutti facciano la stessa cosa dai 14 ai 16, un errore proprio pedagogico, non di uguaglianza sociale. A quattordici anni il ragazzo deve poter dire: "No, quella cosa non la faccio più, non mi va, non mi piace, è una cosa in cui proprio non riesco bene", rinuncia a quella cosa lì, purché non faccia parte delle quattro competenze che dicevo prima, "Invece provo quella cosa là, io voglio mettermi nel mondo dell'agricoltura. Voglio cominciare un percorso in quella cosa lì". Ecco quindi l'importanza delle scelte di indirizzo: comincio a muovermi lì dentro, a fare delle cose che hanno a che fare con la mia scelta di indirizzo. Quindi, va visto come motivazione, perché il fare è molto più significativo. Ma anche a livello formativo è interessante, perché, in qualche modo, mi mette in gioco effettivamente da adulto per la prima volta. Non sono più uno che *si prepara* per fare l'adulto, ma mi gioco subito con una cosa da adulto. Ho scelto quello, e lo faccio. Voglio suonare il violino e comincio a suonare il violino. Non è che faccio tre anni di propedeutica e poi comincerò a suonare il violino. E' una logica molto più spingente. Certo bisognerebbe un po' arricchirla questa cosa, perché le tecnologie, le singole tecnologie sono molto ricche culturalmente, per cui sono veicoli di cultura incredibile, basta non farle in modo addestrativo e i corsi di formazione professionale che li fanno bene sono davvero in grado di trasformare questo pezzo di indirizzo in un momento altamente formativo anche culturalmente e anche propedeuticamente.

Io penso che sia qui la scommessa, quella di imbroggiare l'area di indirizzo che sia molto significativa per il ragazzo, che lo coinvolga, che lo trasformi, che veramente lo metta nel mondo dell'adulto. Perché è qui il problema. Io direi che dovrebbe essere un *rito di iniziazione*: ha finito la preadolescenza ed è diventato un adolescente, cioè un adulto, un adulto già in formazione piena. E quindi, questo aspetto di essere dentro una tecnologia precisa, o dentro un indirizzo preciso è uno dei motivi per cui, secondo me, è pensabile che anche i ragazzi in difficoltà culturale o in difficoltà personale possano, in questi percorsi, avere una possibilità di sviluppo. Io ho sempre trovato ridicolo che si faccia in aula il ciclo del carbonio o come si fabbrica la ghisa e tutte queste cose qui. Tutte pazzie a livello di biennio. Si va in officina e "si smanetta", si costruiscono delle cose; si va nella stalla, si va nei campi, si riflette sulle cose che si fanno,. Possibilmente, ogni laboratorio, ogni officina abbiano l'aula incorporata, per cui stai un'ora a lavorare e un'ora ti fermi a riflettere su quello che hai fatto. Ma, l'operatività, la laboratorialità, in questi campi si svolge con le mani. Non è un problema di abbassamento di livello. Certo

che se io faccio latino e greco non avrò bisogno di costruire niente con le mani, scrivo e basta; ma, se devo fare il meccanico e non uso le mani, che meccanico sarò mai? E' veramente contraddittorio in termini. Non è una questione di induttivo e di deduttivo, o delle sette intelligenze. Dobbiamo attivarle tutte e possibilmente puntare su quelle che si attivano più facilmente. Ma bisogna attivare anche le altre. Non è che se a uno non gli va la matematica, rinunciamo alla matematica perché è pratico. A quattordici anni? Forse a venticinque, ma a quattordici anni no. Secondo me si fanno due scelte, una in entrata che è il campo di sapere, e una in uscita, a sedici anni, quando dici: "Continuo un percorso lungo, oppure comincio un percorso che mi avvicina ad una qualifica professionale". E a sedici anni, secondo me è giusto poterlo fare, non a quattordici; sono due anni non persi, io non ero d'accordo con Berlinguer e l'idea dell'orientamento. L'orientamento si fa nelle cose che fai, non è una cosa a sé. Per orientamento intendo quello che fai; se tu fai un percorso da meccanico, ti orienti, capisci se sei in grado e se ti piace o meno. L'unico modo per orientarsi è provare a fare le cose sul serio, in profondità. Quattordici anni e sedici, è il tempo della profondità. Chiedo al ragazzo di assumersi delle responsabilità sicure, su quattro cose. E lì sta l'orientamento dai quattordici ai sedici. Prima l'orientamento è fare di tutto per capire dove mi trovo meglio; e allora, dove mi trovo meglio mi gioco. Comincio a giocarmi per due anni sul serio, e poi vedo: se veramente mi funziona la cosa continuo in un percorso lungo, di altri tre anni e poi deciderò se fare l'università; o in un percorso che mi avvia verso un mestiere e una professione, ragionevole, sensata, dignitosa, non marginale. Voi dite: "Non stai parlando di quelli che a scuola non vogliono andare". E' vero, ma l'unico modo per parlare a quelli che a scuola non vogliono andare, è trattarli come gli altri. Perché fare una scuola appositamente per loro è già aver deciso a quattordici anni che a scuola non vogliono andarci. E questo è un errore. Capisco che forse è una cosa pericolosa quella che dico, ma io ne sono abbastanza consapevole. E' la qualità della scuola che può recuperare questi ragazzi, non è il fare una scuola per loro. Perché, se tu decidi già che per non disperderli, li metti da una parte, li hai già dispersi. Hai già deciso che sono dispersi in partenza. Certo devi cambiare gli schemi. Allora dicevo prima, l'idea di tagliare il curriculum, di far diventare le cose essenziali di modo che possano diventare esperti, di modo che possano trovare il gusto di fare le cose perché le fanno bene. Perché tra i quattordici e i sedici anni, c'è ancora questo entusiasmo, non è vero che non c'è questo entusiasmo; c'è questo entusiasmo, basta metterlo in gioco. Per questo dicevo l'arte dell'espressività, perché lì si mette in gioco questa cosa. E poi l'indirizzo, perché con l'indirizzo ti giochi sul serio. La scuola mette in gioco questo cambiamento, ne riesce a recuperare, sul 30% che perde ne riesce a recuperare intanto il 20%. Sarebbe una cosa incredibile se nel giro di cinque anni riducissimo con questa intensività, ovviamente di investimento, il 10 - 15% di bocciature in prima nelle superiori. E poi ti fai strada facendo. Quelli che hanno difficoltà ti prepari ad accoglierli. Ti prepari all'idea di fare corsi con strutture contro la dispersione, è giustissimo. Devi mettere in conto che qualcuno non ce la farà. Ma per questo qualcuno che non ce la farà, devi mettere in gioco tante cose diverse che servono soprattutto per ributtarli a scuola. Io a Torino lavoro con la Provincia e lavoriamo con il CIOSE, con

una suora bravissima, dell'ordine dei Salesiani, ma il compito è che lei se li prende, e li prende per mandarli a scuola. Non li prende per tenerli. Lei se li prende perché sa che la scuola non riesce a tenerli, che loro a scuola non ci stanno, ma il suo compito è quello di dire: "Li prendo io perché tornino a scuola". Ma la scuola a quel punto lì deve essere pronta a riprenderli. Perché è chiaro, se la scuola non li vuole più...L'elevamento dell'obbligo è a rischio nel momento in cui non si fa carico di queste cose qui. Se vivacchia, va male. Ma non è una cosa da vivacchiare l'obbligo, è una cosa alla grande. O va alla grande, o non va. Quando la scuola media ebbe quel problema, fra il 64 e il 65, subentrò don Milani a pugni chiusi con lo stomaco della scuola e lo scossone avvenne lì, tutto sommato. Perché effettivamente la scuola media adesso non ce la fa più da sola. Deve essere liberata in alto con questi due anni di respiro, in modo da poter prendere i ragazzi da preadolescenti e trattarli effettivamente da preadolescenti. Chiudono i laboratori delle scuole medie. Io non so, in Torino non c'è più un laboratorio di scienze; ma ha senso fare scienze in classe con ragazzi di undici dodici anni? Ma cosa devi insegnargli a questi ragazzi? Le leggi della termodinamica? Cosa devi fargli a questi ragazzi? Devi fargli vedere chiaramente delle cose che sono di tipo esperienziale e laboratoriale. Ma portali fuori e fagli vedere le chiavi di interpretazione. Se gli dai queste basi, e sono sicuro che sono basi adatte dagli undici ai quattordici, di colpo recupereranno tutto tra i quattordici e i sedici. La benedetta didattica breve di Ciampolini non era per i ragazzi dai quattordici ai sedici, era per i ragazzi degli ultimi due anni di ingegneria elettronica a Bologna, era lì la didattica breve. Ma lui diceva che si può fare didattica breve, se hai fatto didattica lunga quando sono piccoli; poche cose e sicure. Poi dopo corri. Il correre sempre e non raggiungere mai la meta, è purtroppo il vizio della nostra scuola. Corriamo sempre, vogliamo fare di più di quanto sarebbe necessario, anticipare a tre anni cose che dovrebbero essere fatte a quattro, fare di tutto e di più a quattordici anni. Invece, distendiamo le cose, ma garantiamo che quelle che facciamo diventino competenze. L'altra versione di competenza è anche essere competenti. Cioè, una competenza non è prevista se non da competenza. Non è che uno la competenza la sa da 51/2; la competenza c'è o non c'è, poi ci può essere l'eccellenza, ma la competenza è essere competenti. E la cosa che manca ai ragazzi è essere competenti. I ragazzi studiano per il 6 e il 6 non vuol dire essere competenti.

Le scuole, da sole, questi ragionamenti non li fanno e ancor meno gli insegnanti.

E' necessaria una *rete intermedia* tra le Indicazioni Nazionali e le scuole, cioè questa rete qui, in tutti i territori c'è questa rete, ed è ricchissima e comprende anche molti insegnanti che sono consapevoli e riflessivi, che hanno una sensibilità più ampia del problema, più politica. Se non c'è questo filtro, se non c'è questo aiuto, secondo me non andiamo avanti. Non è una cosa volontaristica o moralista. E' proprio un atto necessario nel processo di innovazione

Luisa Gnecci

L'emendamento approvato nella scorsa finanziaria e che avete tutti in cartella dice: nella Provincia Autonoma di Bolzano, considerato il particolare sistema della formazione

professionale, l'ultimo anno dell'obbligo scolastico (di cui al precedente comma) può essere speso anche nelle scuole professionali provinciali in abbinamento con *adeguate* forme di apprendistato. Adesso ovviamente, tutto il gioco e l'intervento più o meno legislativo, sarà rispetto al cosa vuol dire: adeguate forme di apprendistato. Perché è evidente tra l'altro che va trovato il modo per riuscire a superare il fatto che i contratti di lavoro sono stipulabili dai sedici anni. E quindi, già c'è questo problema da un punto di vista legislativo, che rimane ancora da risolvere. Se andiamo poi a vedere i dati del mercato del lavoro degli apprendisti in provincia quest'anno, scopriamo che gli apprendisti rimangono fermi e costanti sugli stessi numeri ormai da anni; gli apprendisti erano tremila. Se andiamo a considerare tutti i tipi di apprendisti: apprendisti in un posto scolastico, apprendisti all'università, apprendisti con un accordo specifico per le poste, per 120 apprendisti ce n'è uno specifico per le banche; cioè se andiamo a prendere tutti gli apprendisti e quindi anche non più in relazione al discorso dell'obbligo scolastico; andando a vedere tutte quelle forme di apprendistato anche professionalizzanti, e anche universitarie ecc..ecc...arriviamo a quattromila e cinquecento apprendisti, complessivamente in tutta la provincia di Bolzano.

Quindi, non si può considerare dispersione scolastica, se uno non si iscrive al primo anno di scuola superiore statale. Allora, adesso, questo emendamento che è passato in finanziaria, avrà bisogno di chiarimenti. Abbiamo anche il nostro ispettorato del lavoro che ritiene che non sia neanche possibile il contratto di apprendistato se non con i sedici anni. Quindi c'è un primo problema di tipo giuridico. La formazione professionale tedesca ha proposto di poter iscriversi ai corsi di apprendistato anche in attesa della stipula di un contratto di lavoro, che è una cosa comunque originale. Ho appena visto anche il ricorso di un ragazzo apprendista normale, nel senso che ha 17 anni, e non riesce ad andare avanti nel suo percorso di apprendista, sempre nella scuola tedesca, perché gli farebbe un contratto di lavoro l'Iveco, ma l'Iveco non ha una formazione per meccanici normali, nel senso meccanici come potrebbe essere una carrozzeria; quindi, se lui è nel profilo professionale per diventare meccanico e lui viene assunto dall'Iveco, l'Iveco non può fargli un contratto di apprendistato. Sono tutte cose molto complicate, perché deve essere l'ufficio apprendistato, che riconosce ad un ragazzo la possibilità di fare un corso di apprendista con un contratto di lavoro specifico per quel profilo professionale; però sono tutte situazioni, poi potete interrogare Franco Russo, che per quanto riguarda gli italiani, **non comportano grandi numeri**, anzi. Noi abbiamo, in generale, ragazze che aspirano a fare le parrucchiere e le estetiste come apprendistato classico; diciamo quello che è proprio l'apprendistato più tradizionale nella cultura italiana. Qui aggiungo che, purtroppo, non abbiamo idraulici, meccanici o altre figure professionali che probabilmente riuscirebbero a realizzare anche un progetto di sé nella vita, soddisfacente e anche economicamente gratificante. Questa è una nostra differenza di percorsi delle due storie, due entità, dei due gruppi linguistici. Abbiamo in formazione professionale, adesso, una grande frequenza di ragazzi e ragazze che vengono da altri Paesi, questo è vero; vediamo che sia nella scuola alberghiera, che presso l'istituto professionale a Bressanone, che comunque in formazione professionale a Bolzano, c'è una forte aspira-

zione all'iscrizione da parte dei ragazzi che vengono da altri Paesi. Abbiamo anche alcune situazioni di ragazzi che vanno, in prima battuta in formazione professionale, e che poi tendono a cercare di andare in un percorso di istruzione. Comunque quell'emendamento non lo condivido politicamente, non lo condivido in termini di opportunità, non lo condivido in termini di scelta, non lo condivido da un punto di vista lavorativo, perché credo che i ragazzi e le ragazze debbano entrare in azienda a sedici anni compiuti perché un'azienda è un posto diverso dalla scuola, e quindi il problema che mi pongo io è l'ingresso in azienda, al di là del problema di che cosa fare. E credo che ci sia una necessità, in termini soprattutto di età un po' più matura ed esperienza, e attenzione rispetto agli inserimenti in azienda, questo è il problema vero. Però, se poi torno a fare l'assessore alla scuola dico: "Questo mi interessa tanto così", e semmai lo affronto da assessore al lavoro rispetto al proteggere i ragazzi affinché entrino in azienda un po' formati

Quindi, anche per noi, un discorso fatto bene, strutturato bene, con degli spazi, perché sappiamo bene che costringere, tra virgolette, dei ragazzi ad andare a scuola se magari non ne hanno voglia, o comunque riuscire a far venir loro la voglia di andarci, comporterebbe anche una necessità di spazi, di attività e di altro che possa stimolarli maggiormente. Noi questo problema ce l'abbiamo tutto intero come altre situazioni, e forse anche più; quindi, come programmare questo innalzamento, che non sia solo una **cosa obbligata**, automatica, un dire *devi stare qua ancora un altro anno?* Come programmarlo, cosa offrire, come riuscire ad essere stimolanti: questo è il problema vero. Dopo di che il problema dell'emendamento, Saurer avrebbe potuto cercare di reagire in modo più significativo, perché anche lui non è d'accordo sull'emendamento della finanziaria nazionale; sarebbe stato d'accordo comunque rispetto ai corsi a tempo pieno della formazione professionale, però adesso vedremo un po' come gestirlo. Io dico sinceramente che questo, anche se non lo condivido, non sarà per me l'oggetto dei miei pensieri e la cosa di cui occuparmi, perché per noi è veramente marginale. Mentre la cosa veramente più importante per me è quella che ho detto stamattina in chiusura, è il come andiamo avanti sulla riforma per l'infanzia, la scuola elementare e la scuola secondaria di primo grado, perché su quella, siamo quelli che rischiamo di sopprimere di più. Perché le nostre scuole, la legge sull'autonomia l'hanno utilizzata e non avevamo bisogno di costringere nessuno ad utilizzarla; alcuni l'hanno utilizzata e avrebbero potuto utilizzarla di più, altri l'hanno utilizzata al meglio, altri non l'hanno utilizzata affatto, però semmai avremmo dovuto agire su quelli che non l'hanno utilizzata e offrire o fornire strumenti e stimoli a quelli. La parte sulle scuole dell'infanzia la condividiamo tutti e quindi la parte sulle scuole dell'infanzia ci interessa a tutti; mentre, riguardando la legge sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, devo dire che la nostra legge sull'autonomia delle istituzioni scolastiche è proprio una buona legge che ti offre di tutto e di più e quindi tutte le opportunità. Avremmo solo potuto cercare di dare attuazione alle parti non ancora attuate della legge sull'autonomia. Dico spesso che bisognerebbe sapere che la Provincia Autonoma di Trento che per prima ha fatto una legge sul sistema, non aveva la legge sull'autonomia; cioè, la Provincia Autonoma di Trento ha fatto insieme legge sull'autonomia e legge di riforma. E lo ha fatto perché non si era mai dotata, dopo il

D.P.R. 275, di una legge sull'autonomia delle istituzioni scolastiche come legge provinciale autonoma. Quindi vedete che le due Province hanno proprio seguito due percorsi totalmente diversi. Noi l'abbiamo comunque fatta, la legge provinciale sull'autonomia, poi abbiamo puntato sull'inglese, e quindi con le due leggi per la scuola italiana e la scuola tedesca sull'inglese, e poi abbiamo avuto i due discorsi totalmente diversi rispetto alla legge delega 53 del 2003. Adesso dovremmo un po' vedere come andare avanti. Su questo mi sento più impegnata, perché può essere una situazione a rischio, per noi, una situazione di possibile rischio peggiorativo...

Franco Russo

Mi premeva ancora ribadire che, per quanto riguarda la scuola di lingua italiana, come diceva il professor Chiesa, secondo me, partiamo da una posizione che ci consente di concentrarci su un discorso di miglioramento continuo per arrivare ad un livello qualitativo ancora superiore, però partendo da una situazione realmente buona. Direi che in questi anni ci siamo concentrati su queste innovazioni e miglioramenti continui. In riferimento, ad esempio, al discorso sull'apprendistato per i quindicenni, per dare delle cifre e quindi anche tranquillità, c'è questo punto di vista: posso dire che gli apprendisti di lingua italiana, in provincia di Bolzano che hanno quindici anni, e che quindi possono, in qualche modo, essere interessati da questo emendamento della finanziaria sono *quindici*; cioè, quindici persone su una popolazione di 120.000 abitanti di lingua italiana in provincia di Bolzano, sono interessati da questa cosa. Gli apprendisti in tutte le scuole italiane, che hanno quindici anni, poi non so magari ne stanno compiendo già sedici, quest'anno sono quindici. Magari l'anno scorso erano diciassette. Ecco, stiamo concedendoci un po' il lusso di dedicarci a dei casi singoli. Altra cosa, come è già stato detto, la formazione professionale con i suoi corsi triennali, in ogni caso, è in grado di offrire un prodotto formativo di una certa qualità. Si tratta, appunto, di una formazione professionale pubblica e provinciale, con delle strutture, abbiamo dei centri di formazione professionale veramente all'avanguardia, insegnanti che sono dipendenti provinciali, assunti con concorso, con requisiti e graduatorie. Requisiti che sono uguali a quelli per insegnare nella scuola a carattere statale, con corsi di abilitazione all'insegnamento. Il curricula sono comunque equilibrati tra le materie di cultura generale, le materie tecniche e le materie professionalizzanti; chiaramente sono poi dei curricula che portano a delle qualifiche professionali, quindi posso tranquillamente dire che non si tratta di un addestramento, ma si tratta di una formazione che non trascura altre dimensioni oltre a quella più prettamente professionale. Anzi, proprio il fatto di avere questo sistema, ci consente di completare veramente la nostra offerta formativa sul territorio, nel senso di offrire ai ragazzi una serie di prodotti formativi molto vari, ricchi e diversi tra loro e, quindi, adatti a quelle che sono le loro aspirazioni. Tra l'altro, consente anche di far sì che magari anche altre scuole possano concentrarsi più su un altro tipo di didattica, nel senso che noi abbiamo dei ragazzi che sono motivati per seguire le nostre lezioni e, probabilmente, gli istituti superiori hanno ragazzi che sono realmente motivati a proseguire al loro interno. Senz'altro, in questo momento, noi abbiamo anche, in un certo senso, un

ruolo di accoglienza del disagio scolastico, e questo bisogna dire che è un ruolo molto importante.

Renza Celli

A livello locale, al momento, la scuola dell'infanzia ha trovato un appoggio che consente di dare spazio e vitalità. Non basta la buona volontà, ci vuole anche un terreno ed una situazione favorevole. Allora, avere la possibilità di sperimentare è stato positivo e davvero noi abbiamo sperimentato tantissime cose nella scuola dell'infanzia di lingua italiana; adesso abbiamo anche elementi per andare avanti. E quindi questo discorso sull'autonomia, ci trova anche pronti, avendo degli elementi per poter sperimentare. Chiaro che non basta dirci quanto siamo bravi; la nostra scuola è sicuramente capace di portare avanti operativamente con le mani, con la testa e con i piedi e con le energie tutte quante queste innovazioni. Ci vuole però anche un terreno consolidato dal punto di vista normativo. Quindi, la possibilità reale di autonomia, la possibilità reale di un'organizzazione di spazi, del modo di lavorare; un disegno anche coerente, non basta dire che c'è una scuola che comincia a tre anni e andare avanti fino a sedici, cioè ci dà un tempo disteso, ma un tempo disteso che va in giù, cioè verso la scuola del biennio. Allora in questo tempo disteso, dobbiamo essere coerenti a usarlo tutti bene, a pensare a ciò che viene prima, ciò che è fondante prima e ciò che viene dopo. Anche il discorso del curriculum, non pensarlo di nuovo in scatole chiuse, cioè che ciascuno ragiona per il proprio curriculum, per la propria disciplina, per il proprio ambito. Bisogna avere una testa un po' aperta quando si affrontano questi temi, avere soprattutto l'idea del tempo lungo.

Domenico Chiesa

E' emerso anche il problema della **continuità** 11 - 14 - 16 anni. Prendere sul serio l'elevamento a dieci anni e quindi coinvolgere il biennio nell'obbligo, significa fare questa operazione; considerare un certo livello di discontinuità, fra media e biennio, e nel contempo trovare i livelli, invece, in cui questa discontinuità sia compatibile, e quindi permette effettivamente al ragazzo di riconoscersi, pur avendo fatto un salto passando da un primo ciclo comprensivo ad una scuola media superiore, che è salutare per lui perché vuol dire crescere, ma deve potersi riconoscere, non deve trovare un mondo che è un'altra cosa. Allora è necessario avere in comune alcune competenze da sviluppare ulteriormente, non da cominciare. Perché l'idea che ci sia una chiusura di competenze alla fine della terza media e che poi se ne comincino altre per uno, due anni, è senza senso. Ha molto più senso dire scuola media, scuola superiore, così la gente sa cosa vuol dire. Dunque, problema istruzione e istruzione professionale. La scuola della vostra provincia, e come la scuola tedesca per certi versi, è insieme più avanti e più indietro. E' più avanti perché certamente ha una formazione professionale che è scolastica, cioè che ha tutte le valenze della scuola; e forse, però, è un po' arretrata perché probabilmente il futuro non è quello, io penso. Cioè, il futuro non è che comincia a quattordici anni. Naturalmente è difficile interrompere un percorso che funziona, che permette istruzione e dire adesso no, adesso non va più perché abbiamo deciso ideologicamente che va

chiusa. E' una stupidaggine. Io penso che questo sistema debba rimanere, e sarebbe impensabile se venisse applicato alla scuola delle due province, ciò che viene applicato a livello nazionale. Direi che non vale il contrario invece. Sarebbe ridicolo, a mio parere, in questo momento, se noi costruiamo un sistema di formazione professionale, a Napoli che non c'è e che quindi è ugualmente difficile costruire la scuola, come è difficile costruire la formazione professionale, se costruiamo quel sistema per arrivare magari fra vent'anni ad avere un sistema di formazione professionale tipo Bolzano. Cosa tra l'altro improponibile perché non c'è il mercato del lavoro, quindi tutta una serie di cose... io penso che a livello nazionale dove non c'è un sistema di formazione come questo, che è paragonabile a quello scolastico perché ha una storia molto antica, è improponibile. Mentre, a mio parere è veramente importante far sì che la scuola fra i quattordici e i sedici anni, non abbia paura di sporcarsi le mani con ciò che è laboratoriale a livello tecnologico. Questa è la cosa che dà molto fastidio, il fatto che non si riconosca che l'istituto professionale, dove l'indirizzo si deve giocare a livello di forte operatività, che possa mettere anche crediti per le professioni, per quale motivo dovrebbe dire no? se quello è un percorso giusto di tecnologie, finalizzato all'addestramento, e accanto a questo percorso c'è un percorso diciamo di formazione culturale adeguato che arricchisce, va benissimo, come va bene il latino e il greco nel momento in cui produce formazione e corrisponde ai bisogni formativi di questa età. Questo è il problema. Noi l'abbiamo chiamata l'"età di Leonardo" questa; nel senso che è l'età che precede quella di Galileo, e se Leonardo uno lo tratta come Galileo ignorante... questo non è un Galileo ignorante, è uno che sta scoprendo le basi per un Galileo. Altrimenti non verrebbe mai nessun Galileo se non ci fosse un Leonardo che cerca la scienza senza saper fare le quattro operazioni. E' evidentemente una logica di questo genere. Io penso che sia questo un po' il problema cioè tenere il sistema com'è, e di lì partire per costruire un'evoluzione di questo sistema. Anche questa formazione deve garantire la possibilità, alla fine del biennio, di avere alcune competenze di cittadinanza.

Allora, anche questa formazione, se in terza garantisce la qualifica, alla fine del primo biennio, deve garantire, realmente, le competenze. E qui il problema di trovare un modo di certificare alcune competenze è fondamentale. Lo standard invece è una cosa che mi serve per acquisire una serie di dati che mi servono poi per valutare il sistema. Servono anche alla scuola, ma sono su un piano diverso. Se io ho a che fare con la valutazione di un apprendimento del ragazzo, lo voglio fare sotto forma di competenza, in modo tale da paragonare la formazione professionale alla scuola, e quindi lo faccio sulle competenze e non solo sulle conoscenze e la quantità di conoscenze; quanto queste conoscenze hanno prodotto, la capacità di usarle, di essere in qualche modo colto su queste cose. Allora mi porrei effettivamente il problema di arrivare ad individuare alcuni livelli della competenza da garantire a sedici anni. Forse è possibile cominciare a ragionare su dei profili di competenza, su dei passaggi molto essenziali, molto precisi. Cioè quelle poche cose che devono essere raggiunte, ma raggiunte in modo significativo, non minimo. Lo **standard** deve effettivamente poter essere fuori dall'apprendimento, dall'impegno di apprendimento del ragazzo, ed essere invece quell'indicatore di sistema che mi permet-

te di valutare il sistema. E ci vuole, questo è da fare, va costruito. E bisogna darci due o tre anni, cinque anni per costruire questi standard. Invece, noi abbiamo bisogno, adesso, effettivamente di capire bene le competenze, per capire come alla fine del biennio, si possa dire: “Ha raggiunto queste competenze”. Non è vero che basta porre l’obiettivo per dire che allora la gente corre per quell’obiettivo. Non è proprio così in questo campo. Il percorso per arrivare è più importante, forse, del punto di arrivo, perché altrimenti va a finire che baro; dico di essere arrivato lì, ma non sono arrivato lì. Ed è facile questa cosa qui, è facile certificare una competenza che non c’è. Mica è un esame del sangue. Se è una competenza significativa, è difficile misurarla in termini oggettivi. Bisognerà avere degli indicatori. Allora è molto importante il percorso. A mio parere, il compito della competenza, è rinnovare il modo di insegnare, quindi può modificare anche i risultati; e secondo me arriveremo in due o tre anni alla possibilità di poter paragonare sistemi diversi, ponendo appunto il ragazzo nella possibilità a sedici anni di poter passare da una scuola all’altra, da un percorso all’altro, avendo anche fatto percorsi diversi, ma sostanzialmente percorsi significativi. Io sono convinto che il percorso della formazione professionale di Bolzano, sia un percorso di tipo curricolare. Questa è la cosa importante; dev’essere di tipo curricolare, deve essere un percorso preciso, diciamo con degli insegnanti che sanno come lo seguono, che partono dai ragazzi, ma che non schiacciano i ragazzi, che hanno il compito di spostarli da dove si trovano, inventando di notte, come diceva Don Milani, il modo di far scuola a Gianni e non adattarsi a Gianni, ed accettare tutto quello che Gianni mi dà e va bene lo stesso. E’ un capovolgimento. Sul problema delle competenze che diceva Marconato, io devo dire che sono molto d’accordo sull’approccio, vorrei solamente rinforzare una cosa: secondo me, risorse e contesto non sono separabili. Faccio un esempio molto banale: quando noi diciamo ad un ragazzo:” L’ho già spiegato dieci volte, l’hanno capito tutti, l’hanno capito anche i banchi, non l’hai ancora capito tu?” vuol dire che io ho separato la risorsa, cioè la conoscenza che io volevo trasmettere dal contesto in cui siamo. Magari per lui quella cosa non ha senso. Se non ha senso non la impara, questa è la tragedia. I ragazzi a quattordici anni, possono essere bloccati davanti ad una cosa che noi pensiamo banale, e che per loro non ha senso. Se non ha senso non la si impara, ma questo vale anche per noi adulti. Su mille cose, trenta non le imparo, perché non mi interessano, perché ritengo che non abbiano senso, perché non mi importa, perché tanto c’è qualcuno che lo fa al mio posto, per mille motivi; e non le imparo. E’ così, se io non gli do senso, se non le colgo in un contesto, non si imparano le cose. La competenza ha anche questo vantaggio, di ubicare la conoscenza subito in un contesto. Allora, sono d’accordo che la scuola non ha grandi contesti reali, ha dei contesti ancora un po’ di simulazione, un po’ fittizi. Quindi, è vero che le vere competenze, nei veri contesti, ci saranno dopo. Però, per quanto possibile, io penso che si possano raggiungere competenze intese proprio contestualizzate, e sarebbe giusto a scuola, anche perché questo è l’unico modo per far sì che la scuola non sia un luogo estraneo alla vita; è un luogo dove si fanno delle cose, un luogo in cui le cose che si fanno hanno un senso, è uno dei posti della vita, in cui si producono delle cose; dove lo studio della storia serve per fare un articoletto di storia,

per tenere la conferenza su un tema. Se le interrogazioni, invece di essere delle interrogazioni, fossero delle conferenze, e se un ragazzo si preparasse ogni tanto a fare una conferenza su un pezzettino, dimostrando di saper collegare tante cose insieme e si portasse anche dietro i libri; quel momento lì è un momento contestuale, una cosa vera, fa una conferenza, non sta facendo l'interrogazione che è una cosa inesistente fuori dalla scuola. Pensate, a scuola facciamo delle cose che non esistono se non a scuola. E' una pazzia questa. Un luogo dove si fanno delle cose, dove tu devi fare delle cose difficili, e ti è vietato usare le cose più elementari per fare quelle cose difficili, come il libro... ma quale studioso, quale ricercatore, quale premio Nobel, farebbe un esperimento, farebbe una ricerca senza usare i libri? Perché non è un contesto vero, è un contesto finto, e in quella situazione decontestualizzata, molti ragazzi sani, molto normali, forse più sani degli altri, non sono più capaci a fare niente. Perché gli manca un senso. Devono fare una cosa che ha un senso, in un posto dove non ha senso. Il tema della conferenza dovrebbe essere questo. Dire: "No, se si fanno i compiti in classe si fanno insieme, si può parlare, si può discutere, si può ragionare, perché tanto ti do un problema vero, che non ha ancora una risposta, e tu me la devi trovare e mi devi dare una risposta originale." Questo vuol dire valutare e lavorare sulle competenze. Questo è laboratorio tutto sommato se uno ci pensa. La didattica laboratoriale, non è uno sfizio di moda, è l'unico modo per imparare veramente, in cui i soggetti sono persone autonome che si muovono, orientate da un adulto che più o meno le sa orientare perché sa le cose come vanno; e poi loro possibilmente operando, riescono. Però, tutto sommato, è un luogo che i ragazzi vivono come loro vita, come luogo più vicino possibile alla vita. Se si parte bene, soprattutto se si parte, se non succede il finimondo, devo dire, se si parte penso che, alla fine di un anno, abbiamo: le nuove indicazioni, l'elevamento dell'obbligo a sedici anni e poi, io vorrei chiudere l'intervento su questa cosa: l'uso del tempo. Il tempo è la risorsa più grande della scuola, ma non ne abbiamo tanto. L'abbiamo abbastanza perché non è che i ragazzi non stanno a scuola, stanno tanto; le ore migliori della loro vita tutto sommato. Sono svegli, hanno dormito, quindi sono attivi e quando vanno a casa sono stanchi. Quindi, bisogna usarlo con distensione. Il distendere il tempo e fare meno cose in profondità, fa bene a tutti; ai ragazzi, agli insegnanti, alle famiglie, a tutti fa bene. Questa ansia, questo stress, questo tempo che è diventato mostruoso a scuola è un disastro. Quindi, la **distensione del tempo** secondo me, è la chiave del problema. Se la legassimo all'organico funzionale, avremmo fatto la riforma della scuola. Perché non è che ci siano molte altre cose da fare. E l'ultima cosa è la programmazione. Io ritorno a fare questa proposta pratica, molto pratica. Bisogna che funzioni una **struttura intermedia** tra il Ministero e le comunità scolastiche. Non lasciamo troppo spazio al Ministero, una volta che ha fatto le indicazioni, non pretendiamo più niente dal Ministero, tanto non ce la può fare. Al massimo ci manda degli ispettori ministeriali, che non sono nemmeno quelli del territorio, che non conoscono le cose. Io ho visto persone al Ministero che sono distaccate lì da diciassette anni. Ma cosa sanno ancora della scuola questi signori? Se gli chiedessero di fare delle cose di formazione, sono delle bravissime persone, ma dopo diciassette anni che uno non è più a scuola... ma, un dirigente, dopo diciassette

anni che non è più a scuola, il dirigente di diciassette anni fa era un'altra cosa, non c'entra più niente con quello che adesso dirige. Allora, lasciamo fare le indicazioni e basta. Bisogna però che non si lascino le scuole da sole, perché veramente è un imbroglio dire agli insegnanti: *adesso dovete fare il curriculum*. Ma come è possibile? Gli insegnanti devono fare scuola, hanno la quotidianità, domani andranno in classe, hanno i compiti da correggere, hanno le famiglie che spingono, devono fare compiti ogni mese altrimenti il preside dice che c'è troppa poca valutazione. Cioè, qui non è pensabile che da soli si mettano in moto. Intanto, riduciamogli l'ansia e lo stress, e quindi questo va già bene; nel contempo, questa fascia intermedia di persone che sono vicine alle scuole, che sono dentro le scuole, che sono a contatto, e che quindi la gente riconosce come "gente parte del mio mondo"; queste hanno il compito, non per fare i super uomini, ma come puro servizio. Mettersi a servizio delle scuole, per fare in modo che loro siano nelle condizioni per poter fare il curriculum. E' un lavoro enorme, secondo me, e se non c'è nessuno che lo fa, secondo me, le scuole da sole non ce la fanno. Mi viene in mente quel centro, nel 1912 a Ginevra, quel centro di formazione per insegnanti in servizio e formazione iniziale, che fu una piccola cosa, sembrava una sciocchezza, e poi divenne il "Jean Jaques Rousseau" di Piaget e quello che poi ne è scaturito. Questa è la chiave. Ed era un centro che partiva dalla scuola lì, dagli insegnanti lì, non faceva chissà che cosa. Allora, secondo me, scusate la battuta, all'università studiano dei piccolissimi problemi alla grande, accademia, cioè studiare le riviste scientifiche della pedagogia scientifica dal 1895 al 1897, farlo alla grande, questa è proprio una cosa che non so perché si faccia. Però fanno queste cose, e non hanno più il coraggio di affrontare alla grande i veri problemi. A scuola, noi ci arrabbiamo tutti i giorni, in piccolo, ad affrontare problemi enormi. Bisogna che ci sia qualcuno che abbia il coraggio, o la presunzione, non so come chiamarla, mettiamo pure tutti i difetti di questo mondo, che affronti i problemi grandi alla grande. Sembra una banalità, ma è così. Guardate che io ho il vizio di essere *donmilaniano*. Don Milani ha fatto questa banalità qui. Aveva dei ragazzi che venivano cacciati da scuola ed era un problema grave. Non c'era un'altra strada, e non ha fatto mille e mille passaggi, le competenze, gli standard, facciamo questo, decidiamo questo, cosa dobbiamo fare ecc...aveva dei problemi e li ha affrontati. Io ero partito da qui all'inizio del pomeriggio, cioè a dire che a me interessa capire cosa avviene in un'aula in cui c'è un insegnante con i suoi venti, venticinque marmocchi e, quello che serve a quella dinamica di insegnamento – apprendimento, è ciò che dobbiamo discutere oggi. Non altro. E' quello che discutiamo oggi, che magari è altro perché non è direttamente quello, dobbiamo chiederci se realmente serve per quello. Perché, se non serve a quello, se dopo un po' ci innamoriamo di quello che stiamo facendo noi qui, è finita. Diventiamo inutili, autoreferenziali; e quindi forse è bene che non si perda tempo più di tanto. Ripeto, è indispensabile, perché senza questo anello intermedio, la scuola da sola non ce la fa; quell'insegnante con quei ragazzi è finito, schiacciato da troppi problemi, da troppe cose. Ha bisogno di respiro, ha bisogno di qualcuno che gli dia fiducia, che gli dia degli strumenti per. Io penso che, appena arrivano le indicazioni, appena ci saranno le indicazioni anche per il biennio, appena ci sarà un movimento che si mette in agitazione, dovrà

essere pronto questo livello intermedio a livello qui della provincia, ma vale per tutte le province d'Italia, anche per quelle non autonome. Io penso che questa cosa sia veramente ciò che ci si aspetta; è così che si costruisce il sistema su tutti i piani e su tutti i livelli. Avendo più o meno un orizzonte comune da condividere e avendo ciascuno un proprio compito da svolgere; lo stato, le regioni, le province, tutti gli enti locali, le scuole, gli insegnanti e poi via via nel rapporto diretto di insegnamento e apprendimento.

Daniela Pellegrini Galastri

La riorganizzazione del sistema scolastico - sempre per ricordare ciò che è stato detto ieri - deve avvenire secondo diversi livelli: nel rapporto tra stato, regione, provincia e scuola. Se le scuole devono fare il curriculum, ci devono essere, a livello locale, i soggetti di servizio che le aiutano e le stimolano e non che le condizionano. L'importanza dell'unità scolastica autonoma prevede che alla scuola tocchi l'elaborazione del *curricolo*, è stato detto ieri, al centro del quale stanno le competenze. A me è piaciuta molto la definizione che ci ha dato ieri Domenico Chiesa: *competenza è ciò che è attivo di ciò che si sa*.

Poi si è parlato a lungo di stadialità: 0-3, 3-6, 6-11, 11-14 e distesamente fino ai 16. Cicli leggeri e più distesi si è detto. Nel dialogo che si è intrecciato, si è posto il problema di biennio unitario in rapporto con la formazione professionale e con l'apprendistato che nella nostra provincia ha una sua grande importanza. E' stata evocata anche la parola standard; si è detto che forse è meglio lasciarla a chi valuta dall'esterno e comunque, forse, è meglio accompagnarla con l'aggettivo *essenziale* e non con l'aggettivo *minimo*. E' interessante, e direi anche, per noi, molto confortante, come Istituto Pedagogico, questo accenno alle **attività di servizio** che devono sostenere l'istituzione scolastica autonoma. Un'attività di servizio che deve essere discreta, non invasiva, non totalizzante; che lascia alle scuole iniziativa e responsabilità.

Oggi con Mario Ambel continueremo ad affrontare il complesso tema dell'innalzamento dell'obbligo e quindi alle competenze che si realizzano grazie all'aggiunta di questo segmento del percorso di istruzione

Le relazioni

3

LE COMPETENZE E L'INNALZAMENTO DELL'OBBLIGO

Mario Ambel

Il mio tema fa esplicitamente riferimento a due concetti complessi: l'innalzamento dell'obbligo e le competenze o le competenze nel quadro dell'innalzamento dell'obbligo. Farò una premessa veloce ma che mi è sembrata anche particolarmente necessaria, in funzione anche del processo di attività legislativa che avviene anche in sedi non solo nazionali. Perché questa è anche una delle grandi novità di questa stagione che stiamo vivendo. La premessa è dedicata ad un'idea di obbligo che io ho definito istituzionalmente *fluida*. Personalmente avrei usato una parola anche meno confortante: io penso che il Paese stia attraversando anche un uso contraddittorio e confuso di alcuni concetti istituzionali importanti, tra cui quello di obbligo. L'ho definita fluida in omaggio al fatto che oggi decidiamo che questa, oltre ad essere una società della conoscenza, è anche una società liquida, fluida (come dice Baumann). Anche perché così, tutto quello che è negativo, se lo chiamiamo con le parole di Baumann, ci sembra natatorio, e questa metafora della fluidità e della liquidità in fondo ci conforta. Io, poi, vorrei porre velocemente una questione sulle idee di unitarietà, visto che di obbligo unitario vorremmo ragionare e poi qualche riflessione su idee pratiche di competenze. Apro con una cosa, tra virgolette, divertente, solo un suggerimento alla consultazione e magari all'operatività. Vedete nella slide la pagina di Wikipedia dedicata al concetto di *obbligo scolastico*. Se voi cercate in Google "obbligo scolastico", vi compare questa pagina che è molto interessante non solo da leggere ma soprattutto da scrivere. Wikipedia è un'enciclopedia a scrittura collettiva ed è un invito all'istituto pedagogico e ad altri soggetti collettivi: guardatela, leggetela, integratela, anche perché è molto interessante ed è molto interessante chiedersi chi l'ha scritta. Se la leggete con molta attenzione, secondo me, riuscite anche a capirlo.

Teniamo presenti alcuni riferimenti giuridici come la legge Casati dalla metà dell'ottocento fino ad oggi; la Costituzione italiana che, sul concetto di obbligo scolastico, afferma: l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni è obbligatoria e gratuita. L'articolo 117, quello attualmente in vigore della Costituzione rinnovata, dice che "lo Stato ha la legislazione esclusiva nelle norme generali sull'istruzione", mentre sono materie di legislazione concorrente "l'istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione dell'istruzione e della formazione professionale".

Altro, ultimo punto di riferimento, in attesa del decreto applicativo, che pare in approvazione in queste ore nelle stanze del Ministero, la circolare che renderà operativo

l'articolo 68 della Finanziaria, anche questo non lo leggo, lo conoscerete sicuramente e riguarda l'innalzamento dell'obbligo: l'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria. E questo è il grande cambiamento. Anche se, alcuni hanno osservato come una sorta di grande anomalia istituzionale, il fatto che un dettato costituzionale venga modificato dall'articolo di legge di una Finanziaria; fa parte della fluidità a cui facevo riferimento all'inizio, però è indubbio che questa affermazione: "l'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria" è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età. E' altrettanto vero che oggi, mentre sul concetto di *unicità* c'è un assenso totale, nessuno vuol fare il biennio unico, anche se qualcuno continua a dire che vuol fare il biennio unico, io non ho ancora trovato qualcuno che dica: "Sì, io voglio fare un biennio uguale per tutti". Cioè uguale nel senso che, ovunque si iscriva un allievo alla fine della scuola media, trova le stesse materie, gli stessi obiettivi, le stesse ore, lo stesso curriculum; perché questo vuol dire unico. Invece discutiamo da tempo su cosa dà *unitarietà* alle differenti scelte formative dopo la scuola media. Bisogna invece domandarsi se intendiamo costruire dei bienni che siano unitari: in che misura rispetto a quelle variabili; unitarietà di contenuti formativi, vuol dire che si fanno ovunque le stesse cose, o che alcune cose si fanno ovunque. Del resto questo esiste, in tutte le scuole superiori ci sono delle unitarietà di contenuto. La prima prova dell'esame di stato è uguale per tutti e quindi è un'un'unitarietà di contenuto. Ci sono degli elementi di contenuto che sono uguali in tutti i bienni, anche se appartengono alle programmazioni di ciascuna disciplina. Deve essere un'un'unitarietà di risultati? Di esiti? Anche questo è molto importante, la commissione che ha discusso sull'innalzamento dell'obbligo al ministero, è partita in modo molto dialettico, anche problematico da un'affermazione di questo genere: indipendentemente da dove verrà assolto l'obbligo, dobbiamo definire una serie di risultati che siano comuni per tutti. E' un'affermazione che si sente spesso ripetere, forse anche condivisa, facilmente condivisibile, anche se poi dalla condivisione alla scrittura pratica, passa la differenza tra l'affermazione di principio condivisibile e l'estrema difficoltà pratica. Però è vero che siamo impegnati su questo terreno, a livello europeo, a livello nazionale, a livello locale, siamo impegnati ovunque, forse perfino in troppi posti, a decidere che cos'è che può essere unitario e uguale per tutti indipendentemente dal percorso che si è frequentato. Un'un'unitarietà di indirizzi curricolari? Questo è un problema molto delicato, perché gli indirizzi curricolari appartengono all'autonomia delle scuole. Quindi, come si fa a parlare di unitarietà di indirizzi curricolari se ogni scuola ha il suo curriculum? In che cosa consiste allora questa **unitarietà**? Un'un'unitarietà di processi di insegnamento e di apprendimento. Man mano che scendiamo andiamo su terreni più ampi, in cui è difficile capire se è più legittimo o più illegittimo decidere che l'un'unitarietà sta lì. Un'un'unitarietà di processi di insegnamento- apprendimento: questo è il terreno addirittura dell'autonomia professionale dei docenti, perché sono i docenti che hanno la responsabilità di costruire dei processi di insegnamento – apprendimento funzionali, efficaci, pertinenti. Quindi, come si fa a definire delle norme di unitarietà su terreni che riguardano la professionalità e la

libertà professionale? Eppure io sogno l'unitarietà di un biennio in cui tutti adottano la didattica laboratoriale. Se mi si chiedesse come si fa a fare il biennio unitario sul serio in questo Paese, negando per assurdo ogni forma di autonomia, ogni forma di libertà, io farei un articolo di legge in cui c'è scritto: "E' proibita la scuola trasmissiva". Lo dico come provocazione istituzionale e anche pedagogica, però io sono profondamente convinto che se l'innalzamento dell'obbligo non si fa da trent'anni, è perché la scuola superiore in particolare, non rinuncia a un'idea pedagogica di scuola trasmissiva e non accetta con coraggio la scuola cooperativa e costruttiva. Però questo non si può normare per legge, non si può decidere in qualche luogo che il modello pedagogico di riferimento è la didattica costruttivista, oppure un'altra. Oggi si discute molto se sia possibile decidere a qualche livello normativo, se esistono dei risultati che devono comunque essere raggiunti. Questo vorrebbe dire avere una norma di riferimento che spesso anche gli insegnanti auspicano, per poter sapere in che direzione gestire il resto delle loro autonomie.

Io ritengo che in questo momento ci sia una grossa difficoltà a chiarire la delimitazione della responsabilità, dei formati istituzionali e soprattutto delle fonti di legittimazione di questi tre livelli. Cioè che cosa significhi oggi: 1) dare delle indicazioni nazionali; 2) che cosa significa oggi mettere in dialettica il nazionale con il locale, con i livelli di autonomia e definire dei criteri e dei percorsi curricolari e 3) che cosa significhi oggi decidere dei traguardi formativi e dei criteri di certificazione. Ho la sensazione che in questo momento il primo punto è sicuramente il luogo di una dialettica forte tra centro e periferia; e anche fra livelli di legittimazione istituzionale perché nella repubblica c'è anche la comunità montana; e quindi c'è una dialettica tra i livelli della dimensione stato – repubblica e il mandato costituzionale. Dall'altro lato c'è il delicato rapporto con la comunità culturale professionale – scientifica, perché fino ad oggi la scrittura delle indicazioni nazionali è stata una dialettica tra queste componenti. Io oggi non so se è così e anche questo è abbastanza fluido in questo momento. I criteri e i percorsi curricolari appartengono all'autonomia scolastica, alla collaborazione in rete fra scuole, alla professionalità docente, agli ambiti della ricerca didattica, al dialogo con l'università, alla costruzione di saperi condivisi della professionalità docente.

L'ultimo livello, quello dei traguardi formativi e dei criteri di certificazione, paradossalmente oppure no, è quello su cui oggi si esercita il maggior tasso di creatività, nel senso che ognuno si fa i suoi. Ecco, io non so se questo lo considerate positivo, negativo, discutiamone; io però sono preoccupato all'idea che tra un po' ogni territorio si faccia la sua pagella, perché ci stiamo arrivando, è un passo. Tra un po' sostituiremo il logo nazionale con loghi locali, sto aspettando la pagella di Lucca, tanto per fare un esempio. Per questo, in realtà, sui traguardi formativi e i criteri di certificazione, un po' provocatoriamente, ho scritto nei miei appunti: "La Babele della descrizione predittiva di ciò che nessuno si occupa di *insegnare*, ma tutti si affannano a *certificare*". Organismi internazionali, nazionali, locali, istituzioni centrali, periferiche, regionali enti di ricerca (a quando le comunità locali, i gruppi di interesse e di pressione, le ONG le ONLUS...?) si arrogano il diritto di intervenire sui criteri di certificazione, sui traguardi formativi.

Ho la sensazione che questo giustifichi quel concetto di fluidità a cui facevo riferimento prima. Io trovo che questa sia una Babele costruttiva, certo che forse nel costruire, nell'entrare in dialettica, nel provare, nel risolvere per prove di errore, forse avremo bisogno di qualche faro in più, di qualche timone un po' più sicuro.

Le competenze come motori di innovazione

Adesso apro la seconda parte, quella sulle competenze.

Mi riferisco inizialmente a questo quadrilatero di variabili, che mi sembra che caratterizzino in qualche modo il dibattito sulla costruzione dei progetti formativi. Mi è sembrato, comunque, che queste variabili, rientrino profondamente in discussione con tutte quelle che possono essere le loro articolazioni di sintesi, progetto di vita, partecipazione, controllo dei saperi e degli strumenti conoscitivi, controllo delle procedure in contesto. Sono tutte le variabili in cui in questi anni abbiamo costruito un sapere delle competenze, che la scuola stenta ancora ad accettare.

La scuola continua, nei confronti delle competenze, ad avere due atteggiamenti che io non sopporto: uno è il rifiuto pregiudiziale e l'altro è l'adeguamento passivo. Uno è il rifiuto pregiudiziale che dice: "Le competenze non mi riguardano", l'altro è: "Una crocetta non si nega a nessuno, qualsiasi tipo di certificato arrivi sotto mano si mettono tre crocette". Lo spazio progettuale delle competenze è uno spazio progettuale complesso. Io resto personalmente convinto che la scuola debba avere un asse di progettualità implicito che è quella che passa attraverso i processi educativi di secondo e terzo livello, i comportamenti, gli esempi, più che le discipline. Ritengo che l'asse tra identità e cittadinanza, l'educazione civica, l'educazione alla vita, non passi dentro le materie, non passi dentro l'ora di qualche materia, ma passi dentro i comportamenti, il rispetto delle regole, i rapporti tra le persone, il modo di essere, il modo di vivere con cui si realizza. Mentre l'altro, è un asse delle variabili progettuali esplicite, è l'asse delle discipline, è l'asse degli obiettivi, dove noi decidiamo quali sono i percorsi curricolari. Io ho la sensazione che le competenze stiano sicuramente alla confluenza di queste variabili e che però alla scuola tocchi prevalentemente la gestione esplicita dell'asse orizzontale. Una definizione di competenze: *una competenza è data dall'insieme integrato di abilità, conoscenze e atteggiamenti che un soggetto in determinati contesti reali, utilizzando materiali e strumenti, è in grado di attivare realizzando una prestazione consapevole finalizzata al raggiungimento di uno scopo.* Tutte le volte che si parla con gli insegnanti di competenze, dicono: "Non posso parlarne perché non so neanche cosa sono". Bisogna dare una definizione. Adesso assumiamo questa per ipotesi, e quando ci chiedono gli diamo questa, poi se non piace si discute; intanto questa è ampiamente condivisibile, accettata nell'industria, nella formazione professionale, molto meno nei licei, però è un buon terreno di confronto e di discussione. Nel regolamento dell'autonomia c'è scritto che bisogna perseguire obiettivi relativi a competenze. Quindi, la possibilità di andare a cercare gli obiettivi e le prestazioni dentro un quadro delle competenze. Quello che però vi volevo dire, nella seconda ed ultima parte dell'intervento, è che mi sembra importante ragionare se, e in che misura, le competenze, prima di essere uno strumento di

certificazione, non possano diventare occasioni per quelle altre due cose che ci sono lì. Le competenze come criteri di descrizione e certificazione degli esiti sono uno dei grandi terreni di confronto, quello che sicuramente ci deve vedere impegnati, forse prima di arrivare alla descrizione di troppi modelli certificativi, e soprattutto dopo aver assimilato e discusso quegli altri due livelli. Quello centrale, è quello a cui ci sollecita l'Europa da tempo, è quello in cui l'Europa ci dà una serie di indicazioni sulle *Key Competence and the Life Skills*, cioè che cosa significa avere le competenze come punto di riferimento di una cittadinanza condivisa, nel rapporto con la crescita culturale, la soggettività, la professionalità. L'altro livello è vedere la competenza come motore di innovazione. Io sono molto convinto che le competenze, prima di essere altro, è bene che siano dei motori di innovazione. Cosa significa dei *motori di innovazione*? una scuola per competenze potrebbe essere l'occasione per ridefinire l'idea che, per realizzare una scuola delle competenze, sono necessarie questi quattro processi; ed è impossibile, a mio modo di vedere, realizzare una scuola delle competenze, senza collegialità sistemica del progetto culturale e delle pratiche professionali di ricerca – azione. Un gruppo di insegnanti che interpretino individualmente la propria disciplina, che la insegnino in metodo trasmissivo, non possono che valutarla in voti e non scrivere competenze. Lo dico brutalmente, ma lo penso profondamente. Se uno non fa un'altra scuola, non capisco perché deve usare un altro sistema di certificazione e un altro modello di riferimento. La scuola trasmissiva, in cui uno entra, spiega storia, gli allievi tornano a casa, la studiano, tornano, li interroga, è difficile poi scrivere una competenza. Sì, la competenza di ascoltare, studiare, rileggere, ripetere, qualcosa che si è sentito. Ho la sensazione che per entrare in un'altra logica, ci sia bisogno un po' di queste variabili. La ridefinizione profonda dei rapporti tra soggetti, oggetti, contesti e pratiche di esperienza conoscitiva.. Io sono profondamente convinto che oggi il problema della **soggettività** sia un problema centrale nella costruzione dei progetti educativi, forse anche trascurato negli anni passati. Sono convinto che la soggettività sia uno dei terreni su cui riaprire un confronto serio e ho la sensazione che però il vero problema che oggi le scuole misurano, è la distanza abissale tra gli oggetti reali e i loro oggetti di conoscenza. La scuola propone degli oggetti di conoscenza che sono distanti dalla soggettività degli allievi: è giusto, è sbagliato, che invece di Stendhal leggano Moccia.; anche questo è il problema. Non è solo questo, ma è anche questo. C'è un problema di ridefinizione del rapporto complessivo della nostra capacità di mediatori culturali, di portare un progetto culturale in cui continuiamo a credere, in contesti in cui abbiamo la percezione che non gliene importi più niente a nessuno, non solo negli istituti professionali. Perché ogni tanto, scusate la brutalità, ma così sollecito una qualche discussione, ho la sensazione che la differenza coi licei è solo che lì sono un po' più educati, o forse ipocriti.

Il loro modo di esternare la loro disaffezione al progetto culturale che gli sto proponendo è sicuramente più educata

Didattica laboratoriale e metacognitiva: ormai sono vent'anni che siamo convinti che sia l'unica soluzione, ma non accade; poi sulla valutazione osservativa, riflessiva e documentale, cioè una valutazione che non sia più solo sanzionatoria, che sia una va-

lutazione osservativa riflessiva e documentale. E quindi, tutto il dibattito sul portfolio, tutto il dibattito sui criteri di certificazione ecc....però, o questi 4 pezzi camminano insieme faticosamente, oppure è molto difficile produrre delle accelerazioni normative su alcuni di questi. Velocemente passiamo al rapporto con la Comunità Europea e con l'importante dialettica in cui il nostro Paese, come tutti gli altri Paesi Europei, è stato coinvolto in tutti questi anni. Il concetto di competenza che, ad esempio, è passato nell'Ocse Pisa, è stato vissuto troppo passivamente dalle scuole. Tranne pochi appassionati, gli altri corrono a sentire le restituzioni dei risultati PISA, poi però non fanno tesoro di questo, non si pongono il problema di che rapporto ci dev'essere. Con alcuni di voi ci siamo visti a Roma qualche giorno fa, in un interessante incontro dedicato esplicitamente alla legittimità e alla credibilità dei risultati Ocse-Pisa che devono essere un oggetto di crescita della professionalità docente. Non possiamo continuare a partecipare supinamente a delle indagini, a leggere sul giornale che siamo come la Svizzera, o come il Mozambico, poi dipende dalla regione; alcune regioni italiane assomigliano di più alla Svizzera, altre di più ad altre realtà, e poi basta, finito, è passato, leggiamo un altro giornale, un altro evento, un'altra disgrazia. L'ultimo riferimento europeo che farei è alla raccomandazione del Parlamento Europeo del dicembre 2006, sicuramente molto interessante, a mio modo di vedere dà anche qualche lieve turbamento, nel senso che, guardate quegli elenchi: comunicazione nella madre lingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenze matematiche e competenze di base in scienze e tecnologie, competenza digitale, competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica; imprenditorialità, che non è nel senso linguistico italiano dell'imprenditorialità, ma è la capacità di intraprendere come soggetto, di affrontare le difficoltà, anche le imprese, ma non solo commerciali; mentre imprenditorialità, in italiano, ha una forte caratterizzazione economico produttivistica. Queste le otto competenze. E' importante, però, andare a vedere con quale prospettiva viene elaborata la Raccomandazione Europea, l'orizzonte di questi obiettivi. Li raccomanda come punti di riferimento essenziali per l'educazione degli adulti, dell'educazione per la vita e per la cittadinanza. Prenderli di peso e portarli nella progettualità educativa della scuola, decidere che sono il punto di riferimento progettuale di eventi scolastici, è un'operazione che ...non può essere fatta con le fotocopie, perché provate a immaginare che un allievo vi abbia fatto un elenco come quello lì e voi proviate ad immaginare qual è il tasso di coerenza fra quelle diverse voci, o all'interno di ciascuna voce. Voi pensate che esistano dei livelli di coerenza pedagogica e culturale tra la competenza nella madre lingua, la competenza digitale e l'imprenditorialità? Diciamo che l'unica cosa che le accomuna è che sono cose serie; ma questo non è un elenco di cose serie, questo deve essere un elenco che deve avere all'interno anche degli elementi di coerenza. Per la scuola alcune sono discipline, alcuni sono pezzi di discipline, alcuni sono obiettivi di cittadinanza. Questa dialettica non può passare inosservata, non sono tutti la stessa cosa; non sono tutti certificabili, ad esempio su una lista, dove a sinistra ci sia questo e a destra ci sia qualche criterio di certificazione, perché bisogna entrare in ciascuno di questi e decidere che cos'è. Ad esempio, mi hanno detto ieri che in una scuola hanno litigato molto il collegio docenti, (scuola media) e la preside perché

sulla scheda, c'è scritto che adesso, tra pochi giorni, le scuole medie certificheranno le competenze alla fine della terza media. Una delle voci è "competenze linguistiche" e la preside ha chiesto che la valutazione fosse comune a tutte le lingue. Hanno discusso 4 ore e hanno deciso di non farlo. E' drammatico che ciò sia accaduto, giusto, positivo, importante, però non è da poco, perché nel momento in cui la scheda chiede: competenze linguistiche, competenza matematica, l'insegnante di matematica dice: "La competenza di matematica la decido io". Competenza linguistica, chi decide cosa mettere di là? Beh, competenza linguistica, se ci sono solo 8 voci e una è competenza linguistica, in questo caso il dirigente scolastico, legittimamente ha detto:" Ma la dà solo quella di italiano?e le altre lingue?". Per dire un micro esempio di cose, che poi questi elementi di carattere generale che si ripercuotono in comportamenti concreti, in difficoltà.

La certificazione delle competenze in uscita

Mi avvio alla conclusione, anche perché questi materiali li ho portati come repertorio, anche eventualmente per la discussione; vi farò vedere solo un flash per ciascuno di questi, e poi magari li teniamo lì come punto di riferimento della discussione. Questi sono le tre più recenti produzioni del Ministero nella faticosa strada di applicazione dell'innalzamento dell'obbligo. Forse dalla mia comunicazione, vi aspettavate, o era legittimo aspettarsi, delle indicazioni su quali, a mio parere, per metterli in discussione, avrebbero potuto essere i livelli di competenza accettabili per il biennio. Probabilmente sì, probabilmente sarebbe anche giusto farlo, però probabilmente, decidendo come collocarsi rispetto ad alcune di queste variabili di carattere più generale che ho evocato, e che se le cortocircuitassimo, io ho la sensazione che produrremmo qualche guasto. Mi dispiace dover dire, e lo faccio proprio con amarezza, che io ritengo questo *modello di certificazione*, che tra qualche giorno le scuole medie faranno, un'occasione persa per evitare di fare un guaio. Alla fine della terza media, fra qualche giorno, fra meno di 2 settimane, verrà compilato dalle scuole medie questo modello di certificazione, oppure un altro a scelta, perché è obbligatorio certificare le competenze anche se non è obbligatorio usare questo modello. Per cui la normativa sulla certificazione delle competenze in uscita dalla scuola media, prevede che congiuntamente il preside della scuola in cui l'allievo ha fatto i 3 anni e il preside che è stato precedentemente di commissione, congiuntamente non possibile perché sono a 25 km di distanza, e quindi: "Lasciate gli atti lì che poi li firmo...", formino questa certificazione delle competenze in cui, magari ne discutiamo dopo, io noto solo 2 contraddizioni che mi preoccupano molto. Una, è la parte scritta, cioè cosa c'è scritto: competenza in lingua italiana, competenze in inglese seconda lingua comunitaria, e qui vedete che scioglie il dubbio che dicevo prima, perché competenza in inglese seconda lingua comunitaria, supera la distinzione di quella scuola che aveva deciso la competenza linguistica e poi ha litigato per chi dava il voto. Competenze matematiche, competenze scientifiche, competenze tecnologiche, ecc.... Poi c'è una delicata faccenda, su cui anche voi avete discusso. Guardate sotto. Il piano di studi seguito nell'ultimo anno, si è caratterizzato in particolare per la partecipazione a: tempo scuola settimanale e complessivo, attività opzionali facoltative, quali e quante

ore, attività significative. Se poi me lo chiedete, poi, io dico perché secondo me è stata fatta questa cosa, ma preferisco non dirlo nella relazione. Mi sembra una forzatura. Vediamo, se crediamo nel POF, come patto formativo anche con le famiglie, e allora se io certifico una cosa, nel POF ci deve essere scritto. Se non c'è scritto lo faccio l'anno dopo, lo scrivo e poi lo faccio. Ma anche di quello che viene fatto a destra dei nomi. Io ho sentito tre scuole, della Provincia di Torino, che hanno lavorato bene in questi 20 anni e gli ho chiesto che cosa avrebbero messo di là.

Scuola numero 1: iniziale, intermedio, finale. Che sono i livelli suggeriti dal documento.
Scuola numero 2: ottimo, distinto, buono, non sufficiente. Che sono quelli suggeriti per il giudizio sintetico.

Scuola numero 3: pienamente raggiunte, parzialmente raggiunte, non raggiunte.

Scuola numero 4: una variazione delle tre più altre due voci.

In comune, tutte queste scuole, hanno una sola cosa: hanno litigato molto. Il tasso di nervosismo, già abbastanza alto nelle scuole, perché questo anno di esposizione mediatica, non proprio brillante, ha reso un po' tutti in tensione, ha fatto sì che questi colleghi docenti, su questa cosa, fossero a dei livelli di fibrillazione abbastanza elevati. Io non so se è stato un momento di crescita democratica, o un momento di estremo disincanto professionale. Certo è, che alla fine mi interrogo, se questo esito produttivo, sulla strada del credere alle competenze, del credere al modo di certificarle, oppure se rischia di essere un passaggio non produttivo. Chiudo con qualche riferimento ad un altro nodo di estrema problematicità che è il rapporto tra i saperi disciplinari, cittadinanza, trasversalità, competenze culturali. Ne stiamo discutendo da tempo, probabilmente è giunto il momento in cui si rende anche più incisiva la discussione su questi aspetti; lo ripeto forse per l'ennesima volta, forse che esca anche dai consessi di convegnistica ed entri più pesantemente nei dipartimenti scolastici, che nel frattempo però vivono stagioni anche qui un po' difficili, perché indubbiamente, oggi, il rapporto tra queste variabili è altrettanto fluido, incerto. Si ha occasione continuamente di discutere, di non capirsi più, ad esempio sui rapporti sui saperi disciplinari, e una cosa come "imparare ad imparare" o "formulare ipotesi". Allora non possiamo più vivere in una situazione in cui una crocetta non si nega a nessuno. Non si risolve il problema, oppure è abbastanza dialettico e complesso, però poi arriva la scheda, e sulla scheda c'è scritto imparare a imparare, e allora va bene mettiamo una crocetta. Può anche darsi che sia un modo per crescere, per porsi il problema. Io ogni tanto ho la sensazione che sia un modo per rimuoverlo, ma di questo si può discutere. E che rapporto c'è tra le competenze di storia, il "formulare ipotesi" e l'"imparare ad imparare"? Io una cosa so per certo, se li vedo su un lista, dove stanno sullo stesso livello, mi preoccupa. Perché magari non so, ho una mia personale opinione su quali siano i rapporti. Io per esempio considero "imparare ad imparare" una metacompetenza, a cui concorrono tutte le discipline e considero "formulare ipotesi" una capacità che sta all'interno di molte competenze disciplinari, forse di tutte, che è anche uno di quegli elementi che dà trasversalità all'imparare ad

imparare. Sono anche convinto, che sia l'imparare ad imparare, sia il formulare ipotesi, si imparano solo dentro ad ambiti disciplinari di riferimento ed è difficile fare le ore di "imparare ad imparare" o di "formulare ipotesi". Quindi, se questa dialettica c'è, va intessuta di pratiche educative, di ipotesi e poi di pratiche didattiche educative; però mi spavento, se a qualsiasi livello di legittimazione istituzionale, dalla scuola all'Europa, le trovo sullo stesso livello. Le trovo in un elenco in cui non mi viene detto che non sono la stessa cosa. Vorrei che appunto si ragionasse, le soluzioni poi sono tante, su quali sono i complessi rapporti tra queste cose. Le bibliografie ci sono, i libri da leggere ci sono; ne ha scritti il Professor Guasti, ne hanno scritti altri. Non è più possibile muoversi in una situazione in cui si passa dall'indifferenza alla crocettatura casuale.. L'ultima cosa e chiudo, è una citazione quasi provocatoria, questa però è una citazione in cui Baumann, rende omaggio alla fluidità anche se io ho la sensazione che si cominci a parlarne un po' troppo, sembra negare tutto. Dice:"Questa è la sfida oggi posta a chi si occupa di pedagogia. Teorizzare un processo formativo, oggi, che non è guidato sin dall'inizio da un tipo di bersaglio pianificato in anticipo, da modellare senza conoscere o visualizzare chiaramente il modello cui mirare. Un processo che nel caso migliore fa presagire, mai imporre i propri risultati, e che ingloba tale limitazione nella propria struttura"; cioè che ingloba nella struttura dell'essere, del procedere e della processualità, consapevolezza della determinazione non rigida dei risultati. Non nella non descrivibilità, che è un'altra cosa, ma della non determinazione rigida, perché un conto descrivere i risultati a cui si mira e un conto è considerarli una cosa da cui non ci si può muovere; un conto è una bussola, un conto è un percorso obbligato. In breve, un processo aperto, interessato più a rimanere aperto che a fornire un prodotto specifico e timoroso più di una conclusione prematura, che della prospettiva di un'eterna inconcludenza. E' chiaro però che anch'io, in contraddizione con questa affermazione, ho evocato alcuni punti fermi, perché oggi la dialettica tra incertezza e punti di riferimento è la dialettica che stiamo vivendo; come quella tra soggettività e collettività. Ci muoviamo dentro questi imbarazzanti Scilla e Cariddi ed è indubbio che sappiamo di doverci muovere in un mare agitato, alcune zattere improvvisate forse non ci aiutano, però è anche vero che spesso quando si entra nelle scuole ci viene detto:"Dateci un modello di certificazione, dateci un punto di riferimento, ma come faccio io se non mi arriva da Roma, dalla provincia, da qualcuno, dalla regione, un punto di riferimento a cui mirare?"

Il dibattito

Anna Maria Corradi

Vorrei tranquillizzare i presenti, se possibile: abbiamo fatto con i consigli scolastici delle scuole medie la presentazione della circolare ministeriale 28 e anche l'esempio di certificazione...

Però, abbiamo anche detto che comunque era impossibile certificare le competenze, quando noi lavoriamo ancora sugli obiettivi, perché noi lavoriamo ancora sugli obiettivi

(perché noi abbiamo sempre i programmi del DM 79 trasformati in legge provinciale), e questo è al momento il quadro nelle nostre scuole. Quindi abbiamo consigliato ai dirigenti di soprassedere, però li abbiamo anche invitati a provare a sperimentare con qualche consiglio di classe particolarmente interessato, forme di certificazione basate sulle competenze perché abbiamo anche detto che il discorso delle competenze ci sarebbe venuto addosso per lo meno a partire dal prossimo anno. Abbiamo anche detto che avevamo pronti i curricoli delle varie discipline, formati da conoscenze, anche se non nel dettaglio, da conoscenze e competenze e che quindi il discorso, la riflessione sulle competenze, avremmo potuto cominciare a farla insieme con il prossimo anno. Avremmo presentato nelle scuole, nei collegi dei docenti o per aree disciplinari i vari curricoli; che hanno questo di nuovo, il fatto di avere presentato una serie di competenze. Noi abbiamo detto, soprattutto, durante gli esami, durante gli scritti: sarebbe auspicabile che le scuole iniziassero ad usare delle griglie di valutazione, con una soglia di accettabilità, con degli indicatori. Un suggerimento perché entrino in quest'ottica di avere dei punti di riferimento, dei descrittori, degli indicatori, una soglia di accettabilità, cioè spostarsi da quella che è oggi la valutazione tradizionale, che purtroppo è ancora sempre molto soggettiva.

Dario Ianes

Vorrei un paio di chiarimenti. Quando si parla dell'asse delle progettualità, quella fra identità, progetto di vita, partecipazione e cittadinanza; quella progettualità che lei ha definito implicita. Mi piacerebbe approfondire questo, perché penso che un po' di esplicitazione non farebbe male. Renderei insomma qualche concetto educativo più esplicito. Ancora: gli stimoli di Baumann sulla liquidità e fluidità vanno bene (ne parlava anche Italo Fiorin a proposito della dialettica centro – periferia), ma qualche paletto in più per la fluidità, cercherei di metterlo. Allora, mi veniva subito come una specie di riflesso condizionato il riferimento a Morin e i 7 saperi, che forse potrebbero essere un bilanciamento per alcuni aspetti di fronte al rischio di un'eccessiva fluidità.

Mario Ambel

Sul riferimento che faceva l'ispettrice, l'indicazione è: siete obbligati a certificare le competenze, non siete obbligati ad utilizzare questo modello. Io qui lo ponevo in modo emblematico di una dialettica tra certezza e incertezza, di una costruzione progressiva di una competenza professionale. Il vero compito delle scuole è costruirsi su questo una competenza professionale. Se uno progetta per obiettivi, trovo che sia professionalmente e oso dire eticamente scorretto, che poi debba certificare per competenze. Se uno ha programmato per obiettivi, ha insegnato per obiettivi, quell'anno lì forse certifica per obiettivi. Tra l'altro su questo terreno, io separerei nettamente le due cose. E' opportuno che ci sia da parte delle scuole la crescita professionale, la sperimentazione, la presa di coscienza e forse l'atto normativo potrà essere un'altra cosa. Perché il vero problema, visto anche in termini di restituzione pubblica, è decidere se i **modelli di certificazione**, in futuro, dovranno essere uguali o diversi: alla fine del percorso di crescita professio-

nale, la scuola media A, la scuola media B e la scuola media C, rilasceranno un modello di certificazione in cui i criteri che adotteranno per misurare le competenze saranno a questo punto legittimamente diversi, o decidiamo che ci sono punti di aggregazione locali, intermedi, nazionali, che fanno sì che si decida che sono uguali? Questo sembra un nodo da sciogliere. Cioè, mentre le scuole si eserciteranno a costruire i loro percorsi di scrittura di un criterio di descrizione di certificazione, bisogna sapere, almeno questo, se alla fine di questo percorso, ciascuno sarà in grado e legittimato a usare i propri criteri, o se questo è un processo che poi qualcuno a un qualche livello istituzionale raccoglierà e dirà: "Per i prossimi tre anni proviamo questo". Questa dialettica esige che sia sciolta per ridurre il tasso di incertezza baumanniano.

L'altra sollecitazione certamente complessa ed importante sulle **educazioni implicite**: diciamo che è una forzatura dire prevalentemente implicito e prevalentemente esplicito. Continuo a preferire una scuola, soprattutto per i preadolescenti, che li faccia incontrare con qualcosa di eticamente corretto piuttosto che predichi di fare cose corrette, soprattutto tra la seconda media e la fine del biennio, più l'educazione è implicita e più forse è efficace. Continuo a pensare che l'educazione alla cittadinanza, ai comportamenti, alle relazioni interpersonali e sociali, passi attraverso quel tasso di implicito che c'è nei comportamenti agiti, ma anche negli impliciti disciplinari. Voi sapete benissimo che oggi c'è in tutta Europa un dibattito profondo sulla non insegnabilità della storia, perché la storia in certi contesti è giunta ad un livello di problematicità, ad esempio, della legittimazione di fare o no le crociate; per cui ci sono luoghi in cui si stanno profilando i curricula comunitari di storia. Allora questa è una dialettica davvero molto delicata, ma è una delle cose su cui ci dobbiamo confrontare. Però sono altrettanto d'accordo che possano, e magari debbano esserci dei momenti di esplicitazione, devo dire che personalmente sono preoccupato quando una educazione diventa una disciplina perché nega alla disciplina lo statuto conoscitivo, cioè la mia preoccupazione è che nel momento in cui, scusate l'esempio paradossale e un po' banale, se l'educazione stradale, nella mente dei ragazzi è assimilabile ad una disciplina, io sto delegittimando i percorsi di costruzione di conoscenza della storia, delle scienze, perché li sto assimilando a quelli dell'educazione stradale che hanno altri percorsi di legittimazione, non sono una disciplina di studio. E' questo un po' che mi preoccupa. Una battuta su Morin: l'eccesso di fluidità, io vorrei che non diventasse un alibi, perché poi l'eccesso di fluidità rischia anche di essere alibi di fronte alla assunzione di responsabilità. Invece, l'assunzione di responsabilità è uno dei paletti che bisognerebbe evocare. Sulla complessità è la stessa cosa, c'è stato anche un lancio istituzionale, il documento "Cultura, scuola e persona" è sicuramente un invito a ragionare sulla complessità; però anche lì, il rapporto tra discipline, complessità, evoluzione degli allievi, richiede una forte gradualità.

Carlo Bertorelle

E' stato osservato anche ieri che l'elevamento delle competenze culturali è un obiettivo estremamente importante su cui bisogna lavorare a tutti i livelli, anche in quelle situazioni in cui ci siano percorsi particolari che non sono quelli della scuola. E tu hai

accennato al discorso dell'unitarietà del nuovo biennio obbligatorio, all'importanza che ci siano elementi di raccordo nelle competenze che si costruiscono, per tutti però. Qualunque sia, e nella nostra provincia ad esempio abbiamo anche un modello abbastanza diverso, qualunque sia il percorso entro il quale si possa esercitare questo elevamento della formazione, questo obbligo di istruzione per 10 anni, hai accennato a quegli esiti, a quei risultati, a quei contenuti formativi che inevitabilmente dovranno avere una vera equivalenza. Diventa stimolante costruire anche nella nostra realtà territoriale quella base essenziale di competenze e di percorsi educativi e formativi che vorremmo stabilire come base comune. Ieri si accennava ad alcune grandi aree (diceva anche Domenico Chiesa), che dovrebbero costituire il bagaglio delle competenze comuni a tutti, nessuno escluso. Se pensiamo tuttavia, (anche se è stato in parte ridimensionato) che qui continueranno ad esserci alcune migliaia di giovani che andranno in aula per formarsi queste competenze di base se va bene una volta alla settimana perché per il resto del tempo fanno gli apprendisti., mi domando se non rischiamo nuovamente di riproporre un modello di divaricazione. E bisogna dirlo con onestà e franchezza anche ai nostri amici di lingua tedesca che difendono molto questo come un modello legittimo e di piena validità. Ma nel terzo millennio, in una società che si dichiara e si costruisce come "società della conoscenza", è ancora possibile questo? Anche se siamo in un contesto di soddisfacente solidità e coesione sociale, piena occupazione e un buon tasso di benessere, anzi ancor più in ragione di ciò, possiamo permetterci di immaginare un futuro per cittadini che avranno questi deficit di alfabetizzazione di base, culturale, di competenze di base o, meglio, di "competenze di cittadinanza"? che siano le lingue, che sia un livello di cultura storico-sociale o che sia un discorso di consapevolezza scientifico – tecnologica. Non vedo una forte volontà politica di elevare il livello anche qui, mentre cerchiamo di elevare la partecipazione all'università, l'aumento dei diplomi, l'orientamento, i percorsi anche di pari livello nel campo della formazione tecnica e professionale. Poi, citando Baumann, si è fatta la distinzione tra incertezza e insicurezza; convivere con l'incertezza, l'incertezza non ci deve far paura, mentre l'insicurezza può essere anche una cosa che influisce negativamente sulla fatica dell'insegnare. Ma, ad esempio Galimberti ha risposto a Baumann dicendo che, anche in una società apparentemente "liquida", in realtà i poteri ci sono e sono molto forti. Galimberti ha osservato che il dominio della tecnica e il pensiero unico legato alle categorie del mercato e del profitto economico costituiscono dei poteri forti che condizionano fortemente la libertà. In questo quadro è piuttosto la risposta che viene dalla politica che mi sembra mancare. Francamente, a parte la difficoltà e l'incertezza di chi lavora nella scuola, la grande incertezza la vedo più nella politica; cioè sono le politiche scolastiche che si sono succedute in questi tempi che sono particolarmente confuse, oscillanti, incerte, contraddittorie, che creano questo sconcerto; perché l'insegnante che sta nella scuola avrà i suoi limiti però, più o meno, sul campo cerca di far fronte alle necessità, mentre la confusione dei messaggi e dei linguaggi che sono venuti dalle istituzioni politiche nel corso del tempo è notevole e questo a lungo andare crea danni. Adesso si dice che il curriculum spetterà all'autonomia delle scuole e alla loro professionalità, magari supportate da enti di ricerca educativa

che aiutano a fare la ricerca didattica su questo; però le linee guida devono venire da un centro politico, da chi ha una responsabilità politica, da chi è responsabile di fronte alla società su cosa si fa a scuola, di quali sono i traguardi e gli obiettivi che ci si pongono. Anche su questo, a me sembra che siamo di fronte a rischi di incertezza, lentezza e spesso anche contraddittorietà. Queste indicazioni nazionali e a livello locale, queste indicazioni provinciali, che sono la base, la piattaforma, il contesto epistemologico e culturale dentro cui si costruisce il curriculum dell'insegnamento, fanno una fatica enorme a decollare ed è parecchio tempo che ci muoviamo su quest'ottica; dai "saperi essenziali" di Berlinguer, alla commissione dei saggi, alla discussione tra competenze e conoscenze. Sono cose che risalgono a nove, dieci anni fa. Adesso si punta tutto sulle competenze e va bene, però al "centro" – sia statale che provinciale - io chiederei anche più chiarezza su queste decisioni.

Mauro Sparapani

Una cosa che mi preoccupa, riferita al mondo della scuola, è il discorso sul programmare, cioè progettare per competenze. Mi sembra che questo apra un discorso abbastanza complesso. Chiaramente implica anche un'interazione tra insegnanti di diverse discipline, una condivisione dei percorsi. Molto spesso all'interno dei consigli di classe o dei collegi docenti questo non avviene cioè, quello che diceva lei prima, la didattica trasmissiva e il rapporto esclusivo dell'insegnante con la classe, mi sembra una cosa abbastanza comune. Nella norma non è che ci si confronti e si discuta apertamente su questi punti. Allora mi chiedo, è un problema strutturale della scuola? E' un problema di formazione dei docenti? se non cambia questo, si possono certificare le competenze, ma se non si fanno i percorsi che hanno come obiettivo le competenze, che cosa certifichiamo? Su questo, come si può intervenire nella scuola?

Carmen Siviero

Volevo tornare al discorso del documento europeo di riferimento, che è citato, cioè la raccomandazione al Parlamento Europeo di dicembre 2006, perché è vero che è un documento incoerente; le prime 4 competenze, ad esempio, possono essere considerate più o meno disciplinari, le altre 4, forse trasversali, con tutti i problemi della trasversalità delle competenze ecc... ed è anche vero che c'è un problema, cioè quello di tradurre esattamente il concetto anglosassone di *competence*, in concetto di competenza in italiano e spesso ci passiamo sopra e facciamo un'equivalenza. Ed è verissimo che è nato per persone adulte, cioè quelle che in Europa sono considerate al di sopra dei 16 anni. Però mi viene un po' da fare il parallelo con un altro documento europeo, il portfolio europeo delle lingue che era nato per persone al di sopra dei 16 anni, per problemi strettamente pratici, cioè quello di favorire la mobilità, quello di favorire una certificazione delle competenze linguistiche, e che poi invece ha preso piede in modo amplissimo, soprattutto nelle scuole elementari e nelle scuole medie o perlomeno per età parificabili alle nostre elementari e medie, perché se ne è esplorato soprattutto l'aspetto formativo in modo molto ampio. Qualcosa che è nato per un motivo pratico, per un motivo decisa-

mente economico a suo tempo, in realtà, ha avuto un utilizzo di tipo totalmente diverso e ne sono state esplorate tutte le possibilità formative. Allora, a proposito di questo, io mi chiedo se ad esempio non sia possibile, anche in Italia, approfittare di un dibattito europeo che era nato per altri motivi, per fare in modo che la didattica delle competenze prenda piede, finalmente, anche nel nostro Paese e trasformi il nostro insegnamento, perché in qualche maniera, il fatto di avere dei documenti di riferimento, come ad esempio il portfolio, per chi lo ha introdotto nella propria scuola, ha portato questi insegnanti a un cambiamento della propria didattica, se non ci si è limitati ad una certificazione delle competenze. La cosa interessante è che il portfolio europeo delle lingue funziona molto bene ad esempio, non tanto per certificare le competenze linguistiche, quanto invece per documentare un processo di apprendimento e per fare in modo che gli alunni siano consapevoli di questo processo di apprendimento. Quindi forse si potrebbe anche, per quanto riguarda il dibattito delle competenze, trovare una soluzione per cui si cambi la modalità di insegnamento e si approfitti di un discorso sulle competenze per far sì che i docenti abbandonino la classica “trasmissività” e cerchino di favorire una didattica più formativa, più coinvolgente, più attenta ad aspetti di autovalutazione e di protagonismo degli alunni ecc...ecc... A questo proposito, un dubbio a cui non ho mai trovato una soluzione e che si rifà, in fondo, al rapporto certezza – incertezza, centralità – periferia, soggettività o imposizione esterna: quanto può fare un’ autorità centrale, perché effettivamente ci siano dei processi innovativi forti? E’ possibile che questi processi innovativi che sono imposti consentano che nelle scuole si affrontino questi temi, perché se ci si limita solamente ad un’ idea di adozione di documentazione generica e poi di un’ adozione volontaria, si finisce spesso per evitare il problema. Ci sono delle isole, senz’altro felici, ma il processo non avviene tanto per osmosi.

Mario Ambel

Posso fare una battuta per poi rispondere? Perché mi sembrava che questa affermazione, cioè in che modo il centro può mettere in atto delle azioni che favoriscano la progettazione prima della certificazione, colga il nocciolo: cioè la vera dialettica è tra un centro che sa indirizzare e un’ autonomia che si muove autonomamente, ma ha dei punti di riferimento in cui muoversi. Allora oggi, cosa deve dare il centro? Deve dare norme rigide? Deve dare modelli di certificazione? Probabilmente, deve dare una cosa molto più difficile da dare. Deve dare degli **input**, delle **cornici di innovazione**. Questa forse è la cosa più difficile; delle cornici unificanti di innovazione, che però partano dalla progettazione, anche se purtroppo nelle pratiche educative, sappiamo che spesso i cambiamenti sono stati indotti dal cambiare l’esame, non dal cambiare la progettualità. Perché è stato il modo di cambiare l’esame, che retroattivamente ha messo in atto o il positivo o il negativo.

Franco Russo

Non sono un esperto né di didattica, né di pedagogia, mi muovo più nel campo organizzativo di amministrazione dell’educazione e della formazione. Quindi, questo è un po’

un mio punta di vista nell'osservare il tema di questa mattina delle competenze. Devo dire che parlare di competenze, mi preoccupa non poco, perché parlare di competenze vuol dire cercare di compiere una vera rivoluzione all'interno della scuola, anche dal punto di vista organizzativo. All'interno della formazione professionale, da più di 10 anni parliamo di competenze e cerchiamo di riorganizzarci in termini di competenze, ma cosa vuol dire lavorare per competenze? Vuol dire veramente riorganizzare la scuola. Vuol dire, ad esempio, mettere nelle condizioni gli insegnanti di passare da questo modello trasmissivo di cui si parlava, a modelli ben diversi; quindi, vuol dire insegnar loro ad utilizzare metodologie didattiche attive, diverse da quelle che normalmente vengono utilizzate adesso e vuol dire dargli la possibilità di realizzarle realmente. Quindi riorganizzare completamente i tempi dell'insegnamento. Il che vuol dire che proprio praticamente, secondo me, l'insegnante non può applicare determinati tipi di metodologie didattiche se entra in quella classe ogni settimana al martedì a fare un'ora e al giovedì a fare due ore, per tutto l'anno. Sono ormai tre anni che sediamo ad un tavolo di negoziato con i sindacati per riorganizzare il tempo di insegnamento su base annuale, con un monte ore da distribuire poi all'interno delle settimane riorganizzando i tempi scuola. Riorganizzare gli spazi, creare questi famosi ambienti di apprendimento che consentono una metodologia didattica che non sia trasmissiva. Quindi, avere degli spazi a disposizione dei ragazzi, non solo la classe, ma delle biblioteche, degli spazi dove andare a discutere. Questo va a influire anche sulla logistica. Inoltre riorganizzare i curricula, lavorare per moduli, per aree di apprendimento. Sono cose che vanno ad incidere in modo radicale su tutto. Noi ci stiamo provando, in questo momento devo dire che non ci siamo ancora riusciti come vorremmo. In questo momento, forse noi ci stiamo accontentando di lavorare un po' di più su quello che diceva Marconato prima, più che sulle competenze, su dei saperi significativi. Cioè su dei saperi che comunque sono applicabili a dei contesti reali. Questo è un primo passo, poi vedremo se riusciremo ad andare avanti. A proposito degli interventi che vengono fatti sull'apprendistato o comunque sul discorso del lavoro, ho come l'impressione che ci sia sempre l'idea che una persona sul lavoro non possa imparare. Noi ci siamo accorti, invece, che il lavoro, l'azienda se viene inserita all'interno di un contesto ben organizzato di apprendimento, può essere un luogo di apprendimento molto prezioso, proprio per lo sviluppo di una serie di competenze trasversali, che è molto più facile sviluppare all'interno di un certo tipo di contesto che all'interno di una classe.

Mario Ambel

Diciamo che noi siamo d'accordo, basta solo che decidiamo l'età. Dodici no, quattordici neanche, sedici con un po' di fatica.

Aggiungerei in conclusione due riflessioni. Credo che la scuola abbia percorso una faticosa e incompiuta dialettica con le competenze. Anche perché, spesso non siamo stati capaci di ragionare sulla specificità delle competenze, siamo entrati inutilmente, ad esempio, in competizione con le competenze *professionali*. Che sono una cosa molto diversa, a mio modo di vedere, dalle competenze *culturali*. La strada faticosa che deve

fare la scuola, è chiedersi se il concetto di competenza culturale è realizzabile e se esiste. Su una cosa sono molto d'accordo, lo dicevo prima, proprio per il concetto intrinseco di competenza, che è un concetto che comunque, anche se culturale, evoca il rapporto tra i soggetti, i contesti, l'operatività e i risultati; perché questo è indubbio, che nel concetto di competenza ci sia un rapporto della mobilitazione soggettiva delle capacità, delle conoscenze, della persona, nei confronti di un contesto con cui si pone in relazione, per fare delle cose. *La competenza culturale, è fare conoscenza, è sistematizzare il proprio sapere, non è realizzare un prodotto.* Dove si può costruire competenza? dove si va a fare operatività a scuola? In biblioteca. In biblioteca sui libri. Poi, si andrà anche in laboratorio, ma è la biblioteca il posto dell'operatività. La competenza *culturale*, se è culturale, che non è né meglio né peggio di quella *professionale*, **ma è un'altra cosa**, diventa operativa quando, invece di leggere su un libro per ripeterlo mnemonicamente, ne leggo tre e li confronto. Quella è operatività culturale, e quella si fa in biblioteca, o anche su internet. Quello che mi sembra importante, quindi, è che anche tra competenze culturali e saperi significativi, non c'è questa distanza. Alcuni saperi significativi sono probabilmente la base che qualcuno prima evocava per tutti, anche se poi diventa molto difficile, dato che i tutti sono molto diversi tra di loro. Quando ponevo il problema di quale tipo di unitarietà, e dicevo che affermare che esiste un'utopistica necessità che ci siano una serie di abilità, competenze, di saperi essenziali operativi che posseggano tutti, indipendentemente dal percorso di lavoro, da dove arrivano e dove andranno; questo è sicuramente il centro della cittadinanza che anche l'Europa ci invita a costruire. Questo è un insieme di saperi essenziali operativi che fanno cittadinanza e quindi non fanno lavoro. Quelli che fanno lavoro sono le competenze professionali, sono un'altra cosa; questi fanno cittadinanza, e quelli che fanno cittadinanza, è giusto che li abbiano tutti, chi un po' di più, chi un po' di meno, ma questo qualsiasi tipo di competenza. Evocare l'idea che la si trasmetta a tutti, non vuol dire che tutti l'acquisiscano allo stesso modo, questo mi pare abbastanza scontato.

Ho indicato tre livelli di stimoli, che in questo momento ci provengono dal centro e, colpevolmente, ho fatto vedere solo il primo che era anche il più problematico. Gli altri due sono invece, uno il dossier ministeriale per la certificazione delle competenze alla fine della scuola secondaria di primo grado. E' abbastanza simile a un mix fra le raccomandazioni europee e quelle per area. Poi c'è il dossier delle misure di accompagnamento per la certificazione sperimentale delle competenze. L'avete visto, c'è la *raccomandazione* che vi ho fatto vedere, c'è il regolamento dell'autonomia scolastica; e poi anche qui c'è un po' di materiale europeo, la definizione di competenza dell'OCSE -PISA e poi la valutazione delle competenze linguistiche. Ecco, io sono profondamente d'accordo, che la scuola abbia bisogno di strumenti con cui confrontarsi e costruire innovazioni. Ad esempio, il framework europeo delle lingue e poi, i modelli di certificazione, il portfolio, sono convinto che lo siano stati; era anche un livello di coerenza indubbiamente maggiore rispetto alla raccomandazione. Tali documenti sono utili se si apre all'interno della scuola la dialettica tra *progettazione e certificazione*, che è stata al centro dei vostri interventi; se questi documenti servono a sollecitare una riflessione reale su che cosa

devo fare per arrivare lì. Perché, se ci limitiamo solo alla certificazione del presunto prodotto, abbiamo costretto in un imbuto tutto il processo. Invece, sono d'accordo che dal centro dovrebbero arrivare dei documenti, degli accompagnamenti, alle strategie di innovazione, di cui alcuni di questi livelli di descrizione delle competenze lo sono certamente; come lo sono altri, che sono stati anche frutto di accordi istituzionali. Penso a quelli sulla formazione professionale che sono stati fatti anche precedentemente, purché la scuola riassume come oggetto di crescita professionale, la dialettica tra progettualità, verifica – valutazione e certificazione; *possibilmente in questa logica e non in quella inversa.*

Le relazioni

4

LE COMPETENZE COME STRATEGIA PER UNA SCUOLA DELL'APPRENDIMENTO

Lucio Guasti

Si ritiene che una persona che parla di una cosa sia competente. La prima questione che si pone quando parliamo di competenza, è saper descrivere le proprie competenze, non quelle altrui. Quelle altrui risultano sempre oggettivamente, le proprie sono un pochino più difficili. Allora, se facessimo un esercizio di scrivere le proprie competenze e poi le analizzassimo, faremmo un esercizio molto utile di filosofia analitica. Le competenze rientrano in questo quadro, provengono da questo tipo di cultura e quindi richiedono sempre che si lavori sull'esperienza, sul dato; tutte le dichiarazioni di carattere generale sono belle, ma sono concettuali. E tutte le volte che tentiamo di definire le competenze, finiamo per fare una somma di elementi che non lasciano fuori nulla, perché alla fine non può rimanere fuori nulla; e così ci troviamo a una concezione che infine s'allarga, fino ad arrivare alla massima estensione possibile. Quando è arrivata alla massima estensione, rischia di non essere oggettivamente reale. E' concettuale e quindi ha una sua validità nell'ambito della concettualizzazione. Io mi sono occupato di alcune cose, tra le quali le competenze, in modo particolare di teorie del curricolo, teorie della formazione e standard di contenuto. So che non piacerà molto, ma ormai nei vari sistemi, anche nell'università, noi abbiamo la facoltà di Scienze della Formazione e non la facoltà di Scienze dell'Educazione. Per cui abbiamo ridotto l'educazione ad una professione e abbiamo un corso di laurea di carattere professionale. Mentre la formazione è diventata una concettualizzazione generale che non è più professionalizzabile. Quindi è l'esatto capovolgimento della formazione professionale, dove la formazione professionale è professionale e, invece, il quadro tradizionale era legato all'educazione o alla conoscenza. Le competenze, dalla mia visione, sono un elemento del curricolo, ma non esauriscono la teoria del curricolo.

Siamo di fronte pertanto ad un cambiamento di categorie concettuali. Sono stato nel mese di marzo ad un convegno di 4 giorni in California e ho visto il modello organizzativo di un'associazione che si occupa del curricolo, un modello organizzativo particolarmente elaborato, molto interessante da elaborare per gli studiosi che si occupano di organizzazione. Il problema era scegliere tra 200 lavori di gruppo, non si poteva andare dappertutto. E' un'icona della società contemporanea, siamo di fronte a continui vincoli di scelta in tutte le questioni. Anche lì, c'era un bel volume che era il programma di questi quattro giorni e ogni sera mi mettevo lì a decidere dove andare il giorno dopo. Questo è un atteggiamento mentale che abbiamo di fronte alla realtà contemporanea, si tratta continuamente di scegliere. Oggi una delle *competenze* fondamentali è saper scegliere,

che vuol dire imparare a giudicare, imparare a prendere in considerazione le cose. Quindi l'uso del concetto di competenza è importante. Il problema è dove si colloca questo tipo di competenza, su quale tipo di contenuto. Questo diventa oggi determinante.

La seconda questione, che mi preme ancora di più della prima, è data dal fatto che sono andato in visita, da Los Angeles a San Francisco, di tutte le scuole cattoliche che ho trovato. La scuola cattolica negli Stati Uniti ha tanti studenti quanti sono tutti quelli italiani nella scuola pubblica. Perciò non è un campioncino da analizzare, è uno stato intero. Avevo appena scritto un libro sulla scuola pubblica statunitense, uscito da qualche mese, e quindi avevo fatto l'analisi precedente della scuola pubblica statunitense e sono andato a vedere la scuola cattolica, ma la sono andato a vedere in California, perché la California è lo stato che, più di tutti gli altri, è affacciato a quello che per noi è l'oriente, e quindi sta subendo delle modificazioni linguistiche e culturali elevatissime. Siamo di fronte ad un laboratorio di fatto, ci sono più o meno tante persone quante sono in Italia, un po' meno, ma insomma lo stato della California ha circa 50 milioni di persone. Allora diventa un paragone interessante. Volevo vedere come si orienta un altro tipo di organizzazione scolastica come quella cattolica, in quell'ambiente, e ho trovato delle cose interessanti. Ma la più interessante è stata che nelle scuole pubbliche e nelle scuole cattoliche, a livello di Pre - school e quindi tutta la scuola dell'infanzia, dominano due modelli culturali. Uno è quello della Montessori (Montessori negli Stati Uniti, ma non solo, gode di una specie di venerazione). Secondo aspetto è che, dove non c'è la Montessori, c'è il modello di "Reggio-children", che è il modello internazionale oggi più forte, dopo quello della Montessori e sta diventando oggi competitivo con quello della Montessori. Quindi, la riflessione fatta su queste due realtà, è che nella pedagogia americana noi abbiamo più italianità di quanto non appaia e abbiamo nella nostra scuola media e primaria e secondaria, più americanità di quanto non appaia. I nostri autori di riferimento di questi anni sono stati da Dewey alle origini, fino ai grandi profeti Bruner e tutti gli altri, e oggi c'è Gardner e le intelligenze multiple e guai a chi lo tocca. Questo per sottolineare il fatto che non siamo più di fronte ad un concetto di nazionalità culturale, siamo di fronte ad un concetto di globalità della cultura, dove si scelgono i modelli che si ritengono efficaci. La grande venerazione che ho trovato per il modello di Reggio-children è stata altissima, quando dicevo che ero membro del comitato direttivo di Reggio-children, ero oggetto di venerazione. E devo dire che questa sensazione è stata forte e mi ha fatto pensare molto, perché quando un livello culturale è competente, oggi, circola. La Montessori aveva un modello culturale efficace, convincente, forte. Non c'è stata barriera nazionale. L'idea che avverto oggi sul piano culturale è esattamente l'opposto. Questa lunga attesa che ci sia un'identità nazionale dal punto di vista culturale è storicamente finita. Questa è la mia idea. E che oggi la cultura circola al di là degli aspetti di nazionalità; non più scuole italiane, ma scuole europee che tendono alla mondializzazione, scuole che aprono un curriculum della lezione orizzontale, scuole che abbiano autonomia di iniziativa rispetto al curriculum, e che non siano obbligate ad aspettare se si deve essere il 20%, il 30%, il 40% da parte di uno stato nazionale che prima o dopo dirà che cosa ne pensa. E questo è un problema molto evidente in queste culture,

meno evidente nelle nostre culture europee. Non è che loro siano la verità e noi l'errore, sono due confronti culturali. L'osservazione fatta prima sulla traduzione del concetto di competenza è verissima, era molto interessante, bisogna cioè stare attenti alla traduzione dall'inglese di questi concetti che usano 2 terminologie: una è *competence*, che usano poco e una è *competences* che invece usano molto.

Su quali contenuti vale la pena essere competenti?

Il problema è dato dal fatto che le competenze, in quel contesto appartengono ad una società che le elabora, non hanno vincoli di carattere istituzionale particolare. Quando invece raggiungono la cultura europea, necessariamente sono obbligate ad entrare nei vincoli giuridici e quindi, entrando nei vincoli giuridici, questi si perfezionano e si formalizzano e hanno bisogno della certezza del diritto. Ecco, sono due culture diverse e se non si capiscono questi due elementi, noi finiamo per fare della certificazione un certificato e quando abbiamo fatto il *certificato* siamo a posto sulla certificazione. La *certificazione* non è altro che un processo, che si organizza socialmente, che è soggetto ad un giudizio sociale. Pertanto è un contratto tra persone, enti che vivono all'interno di istituzioni o all'interno di processi formativi che non hanno bisogno di particolare connotazione giuridica. Sostanzialmente le competenze in quel contesto sono legate all'abolizione, alla non utilizzazione del valore legale del titolo di studio. Il concetto di competenze è un concetto sociale, si gioca sul piano sociale. Se un soggetto è competente, la società glielo riconosce. Non c'è nessun titolo che possa sostituire la riconoscibilità sociale del concetto di competenza. Quando diciamo che Gardner è *competente*, che abbia 10 titoli questo è un suo merito, ma non sono i titoli la giustificazione della competenza. Quindi l'accentuazione del concetto di competenza in termini giuridici, finisce per essere depotenziata. Gli enti producono soggetti competenti e c'è una gara a chi è più capace di produrre competenze. La riconoscibilità è sociale e questo avviene anche da noi. Uno non va da un medico qualsiasi, da uno specialista qualsiasi, va dallo specialista che sul piano sociale è riconosciuto come tale e particolarmente bravo. Ma se dovessimo dire che uno va dall'insegnante che è particolarmente competente nascono problemi. Perché la scuola italiana e la scuola europea hanno assunto il concetto di competenza, ma poi non fanno l'analisi delle competenze. Il primo atto istituzionale da fare, se lo si vuole assumere, è dire quali sono le competenze interne che la scuola ha. Primo dato. Perché altrimenti succede questo strano fatto: che si pretende che gli studenti siano competenti, senza avere assimilato all'interno delle istituzioni il processo di "competentizzazione". Tutti i soggetti che sono all'interno dell'istituzione devono aver chiaro il proprio processo di identificazione competente in modo tale che si possa capire quali sono le competenze dell'organizzazione che quella istituzione presiede. Ci possono essere punti di eccellenza nelle competenze e punti, invece, di incompetenza. Perciò non è affatto detto che una scuola di per sé sia competente. Se si vuole assumere l'idea di competenza, si deve assumere una struttura di carattere analitico che faccia queste operazioni. Ogni tipo di certificazione non è mai una certificazione analitica, perché c'è bisogno sempre di utilizzare le performance singole che la competenza prevede e tra-

sformarle in una concettualizzazione. Sa leggere o sa fare certe cose, ma non si dicono quali operazioni, perché questa è una forma media e medio alta di concettualizzazione; mentre la competenza è legata alla dimostrazione fisica delle singole performance che debbono poter essere fatte per potere dichiarare che un soggetto è competente in quel settore. Quindi, siamo di fronte ad una difficoltà oggettiva. L'assunzione del concetto di competenza dal punto di vista filosofico, perché è anche una filosofia e non solo una prassi, implica l'assunzione di un tipo di cultura che è di carattere operativo, ma in tutti i sensi; le cose che si pensano devono essere viste e possibilmente oggettivate e descritte.

Pedagogia americana e pedagogia italiana

Perciò, il primo problema da affrontare, è l'analisi delle competenze specifiche. Sarebbe come dire: il sistema politico è un sistema competente, per definizione; non è così; c'è un'analisi empirica da fare rispetto a ciò che si intende per prestazioni competenti. E' un orientamento di carattere culturale molto forte perché tutta la filosofia analitica è una filosofia di controllo dei dati; noi siamo poco abituati ad utilizzare il controllo dei dati e tutte le volte che c'è, in una situazione, un bisogno di dati, siamo incerti. Il conflitto politico che c'è stato sull'indulto, ad esempio: sedicimila persone, alla fine sono risultati ventisettemila, ma i dati ci sono o non ci sono? C'erano o non c'erano? E' un problema di conoscenza del sistema dal punto di vista degli elementi essenziali dei dati. E così per altre questioni, non sappiamo se i dati corrispondono alla realtà. Dovevamo investire nel nostro paese sulla documentazione, come dato, ma non l'abbiamo mai fatto e quindi oggi paghiamo lo scotto di questo. Vogliamo introdurre le *competenze* senza avere i dati rispetto alla situazione. Io non dubito che il punto di partenza di una situazione locale sia il dato perché la competenza si costruisce sulle operazioni da fare rispetto ai dati, non rispetto ad un'idealità. Se voi andate in una scuola americana, buona o cattiva che sia e parlate delle competenze, fanno fatica a capire che cosa vogliate sapere, perché non ammetterebbero mai che stanno formando degli incompetenti; cioè, tutti vogliono formare persone competenti. Ma il tema delle competenze va visto in termini concreti. Ad esempio, è stata fatta un'analisi di una didattica per competenze, rispetto ad una didattica precedente? che cosa cambia? Sarebbe interessante fare un esempio. Io prendo il testo di Pellerey, che ha il merito, oltre ad aver descritto bene il problema, di tentare di fare questa operazione. E' uno dei pochi, che prende un esempio e dice: questo è un esempio di competenza; e così si capisce bene. Se non che finisce proprio sulla matematica, perché lui è un matematico e la cosa diventa ancora più complicata di prima. Sembra semplice, ma in realtà non appare, perché c'è un punto che mette in discussione il problema ed è questo: prende due quadrati e dice che si parla di competenza, quando si è in grado di affrontare una situazione di sfida, non banale, in maniera positiva. Quindi è evidente che si richiede una conoscenza, si richiede un'abilità, tutte le richieste che anche prima Ambel faceva vedere dal punto di vista della definizione del concetto di competenza. In effetti occorre anche un ambiente e, anche Pellerey dice ad un certo punto che ci sono i compagni del gruppo che costituiscono una risorsa esterna. Perciò, ci sono 4 – 5 condizioni che vengono rispettate, però ce n'è una, che è l'ultima ed è la

più importante. La questione è: questo ragazzo, come ha intuito la soluzione? Questo non viene percepito, qui gli psicologi della forma suggerirebbero un ruolo abbastanza preciso della percezione; quello che è più qua, va a compensare quello che è di meno di là. Sono tre pertanto le questioni; la prima è l'intuizione, la seconda è il come, la terza è la percezione. Su questi tre punti essenziali, per capire e per costruire una competenza, noi non sappiamo che cosa avviene o lo sappiamo molto poco. La domanda è: "Si apprendono delle cose senza capirle realmente? O siamo noi che non siamo in grado di capire quello che sta avvenendo?" Inoltre non si vede l'aspetto operativo, cioè rimane un'analisi di carattere concettuale molto interessante, ma non si vede a che cosa serve, a quale funzione, se non in prospettiva futura. Una possibile comprensione di una regola di geometria o di matematica che viene applicata alla situazione. Sarebbe non competente, ma invece Pellerey ritiene che questa modalità sia la competenza. E si dimostra di essere un soggetto competente se è capace di fare queste cose. Se voi prendete i testi di Gardner troverete lo stesso problema. Gardner vi dice quali sono le condizioni perché avvenga l'apprendimento, ma quando gli si chiede come si realizza l'*insight*, non ha una risposta. Noi siamo di fronte a due grandi temi, in questo momento: da una parte il concetto di competenza, come proiezione verso cose che si devono fare; dall'altra parte una *genes* della competenza, intorno alla quale c'è una scarsa riflessione, cioè come avviene l'apprendimento nel momento in cui questi apprendimenti devono essere generali.

Sul concetto di competenze mancano in Italia certi presupposti sociali

La scuola credo che sia la sede più generale, più significativa, più vasta di attuazione di processi di apprendimento. Ma è la sede dove meno si analizza, meno si guarda, meno si scopre rispetto ai processi di apprendimento. Noi abbiamo bisogno che ci sia Gardner, che ci sia Gifford, che ci dicano dopo alcune esperienze di analisi, come avviene e come si struttura un processo di apprendimento; come se tutta la cultura scolastica non avesse interiorizzato e oggettivato le modalità dei propri processi di apprendimento. Ecco, io credo che tra le due cose, se si dovesse scegliere, sceglierei la prima, cioè lo studio dei *processi di apprendimento* rispetto agli *esiti*. Capisco Baumann, che dice: "State attenti a non incentivare troppo il problema della prevedibilità degli esiti, perché non è questo il problema principale". Il problema principale è semmai, anche se non lo dice, nella genes costruttiva degli esiti che possono esserci dal punto di vista formativo. Perché il concetto è quello di formazione. Il problema è se siamo di fronte ad un orientamento prevalentemente legato alla centralità dell'apprendimento, o prevalentemente legato al concetto di risultato dei processi. Io credo che non si possono eliminare i due problemi. Resta il fatto che un aumento di attenzione a un sistema degli apprendimenti, credo che potrebbe essere una soluzione pertinente ed adeguata alla scolarizzazione e l'uscita e gli esiti devono essere attentamente studiati in termini di continuità, praticabilità di tutti questi elementi generativi. Invece il concetto di competenza in questo tipo di cultura, credo che sia legato ad un bisogno di carattere costantemente operativo. Nel concetto di competenza è prevista anche un'altra voce, performance, che è la presta-

zione, sia negli standard, sia un po' dappertutto. La prestazione è quell'attività minima, legata ad una singolarità per cui il soggetto fa quella cosa in quel determinato momento e, si pensa che una continuità di prestazione determini poi una competenza. Una volta non basta, due volte è già probabile, tre volte è già una conferma e più si va avanti più si determina una competenza specifica in un settore. Siccome non si possono mettere insieme tutte le prestazioni, e non le si possono documentare tutte, credo che la definizione generale del concetto di competenza possa essere interessante. Il problema sta diventando, pertanto, questo dell'orientamento legato alla costruzione di una competenza che ha una valenza di carattere operativo, e quindi è un saper fare; nello stesso tempo però c'è una genesi del saper fare che è sempre legata ad una conoscenza più o meno elevata. E quindi non toglie il problema del come si arriva a conoscere. Sono due gli elementi strutturali che vengono indicati e che sono presenti in tutti i possibili orientamenti della competenza: conoscenza e abilità. Non si supera il problema della conoscenza, dicendo che è un sapere operativo. Il problema della conoscenza lo si risolve vedendo se il meccanismo conoscitivo entra realmente in funzione. E quindi bisogna entrare nella logica della conoscenza e bisogna entrare soprattutto nella logica dei contenuti. E questo è il nodo della questione contemporanea: quali sono i **contenuti** che possono effettivamente sviluppare oggi i processi di apprendimento? Forse non abbiamo ancora affrontato adeguatamente il problema dei contenuti. Dando per scontato di sapere cos'è un contenuto. Io sono convinto che se ci mettiamo lì a fare l'analisi dei contenuti, scopriamo una pluralità di elementi che compongono la conoscenza e che compongono il concetto di contenuto, che meritano una trattazione più specifica e molto differenziata. La società contemporanea, la cultura contemporanea, si trova di fronte pertanto ad un problema molto serio; e lo dico dal punto di vista delle strategie future, e quindi non tocco le cose che si possono fare in questo momento. Ci sono alcuni contenuti che stanno diventando contenuti privilegiati perché sono accettati da tutti. Ci sono contenuti che stanno diventando contenuti marginali, non perché non siano importanti, ma perché socialmente non sono accettati da tutti. Quindi, la tendenza dei sistemi formali è quella di procedere verso la selezione di contenuti che pongono una quantità elevata di problemi e aumentare la convergenza su contenuti che pongono meno problemi. Quindi il curriculum, sul piano nazionale, sta andando verso contenuti matematico – scientifici, perché sono comunicabili, pongono meno problemi dal punto di vista comunicativo e sono comparabili e confrontabili. Sta invece perdendo potenzialità rispetto a contenuti specifici, ai quali noi tradizionalmente abbiamo dato molto peso. Dicevamo prima, il dibattito sulla storia è una forma di marginalizzazione progressiva del problema; il dibattito sulla religione è importante, ma è marginale per il curriculum; i dibattiti di carattere filosofico si stanno scomponendo. C'è una richiesta di carattere generale di razionalità, ma la razionalità contemporanea coincide con la pluralità filosofica, e la pluralità filosofica non è più assumibile come storia della filosofia, ma come teoremi. Però oggi siamo di fronte alla globalizzazione della filosofia; la filosofia greca è un punto di riferimento importante, ma non è più l'unico punto di riferimento. Ma questi criteri di reinterpretazione filosofico - generale, questi criteri ermeneutici all'interno del curriculum richiedono

un' elevata competenza. E sono queste competenze elevate che rischiano di rimanere marginali rispetto alle competenze di carattere operativo. E invece, oggi, sono diventate per la *soggettività* elementi molto forti, elementi molto importanti. Lo si chiede anche per gli imprenditori, per il livello economico, cioè si chiedono competenze che sono più elevate dal punto di vista mentale, di operazione mentale rispetto a quelle che si chiedevano tempo fa; e che hanno a che fare, non solo con l'operatività imprenditoriale, ma anche con la *soggettività*. Se

La scuola dovrebbe saper analizzare le proprie competenze prima di pretendere di definire quelle altrui

facessimo un' analisi delle competenze che oggi vengono richieste attraverso appunto le teorie della formazione nella direzione della strategia e della capacità gestionale, noi scopriremmo che per la verità la commistione tra strutture mentali di carattere logico e strutture mentali, invece, di carattere più volitivo – affettivo, com'erano quelle della decisione, la capacità di relazionarsi o altro, diventano elementi tanto determinanti quanto quelle tradizionali del sapere indurre o dedurre rispetto a situazioni. Alcuni paradigmi che noi abbiamo assunto restano, ma vengono inseriti in una struttura più ampia, con richieste di maggiore livello sul piano della rielaborazione dei dati. Perciò, da una parte c'è una forte richiesta sociale verso una teoria della competenza di carattere *applicativo*; dall'altra parte però, c'è una forte richiesta di *soggettività* legata alle operazioni mentali. Però, l'equilibrio dato dalla richiesta di competenze logiche, che tocca tutti gli aspetti del curriculum, va posto su un piano molto più articolato di quello immediatamente riconducibile alla professionalità o al mestiere, perché in quella richiesta c'è meno chiarezza di quanto appaia. L'analisi da fare adesso è tra competenze professionali specifiche, tra competenze di base all'interno delle professioni, composizione che non si è trovata, e competenze di carattere soggettivo rispetto a queste competenze professionali specifiche. Ma se fate l'analisi, anche degli ambiti vocazionali della richiesta di competenze specifiche rispetto alle competenze di base, troverete sempre che sono obbligati a fare una valutazione su due binari. Uno per le competenze di base e uno per le competenze professionali. E mentre sulle competenze professionali si dà una valutazione, sulle competenze di base non si dà nessuna valutazione. Si suppone che le competenze di base, di per sé, confluiscono nella formazione professionale specifica. Ma dubito che ci sia corrispondenza diretta, tra la cosiddetta formazione di base prevista e le specifiche formazioni professionali nei settori attivati. Questo ha ancora a che fare con il dibattito sui contenuti, è un problema che pone una questione nuova rispetto al concetto della conoscenza dei saperi, perché le competenze vengono preventivamente definite negli ambiti professionali e poi, per deduzione o implicazione, si forma il curriculum rispetto a quelle competenze. Se non che la nostra storia non è fatta di questo tipo di strategie, è fatta di sommatorie e quindi non abbiamo una coerenza tra quell'esito e tutto quell'impianto formativo precedente. Quando il concetto di competenza ha introdotto il concetto di saperi, voleva in qualche modo modificare gli assetti disciplinari e dare alle competenze, che sono un'unità sintetica di saperi, un'esplicitazione di base di carattere intermedio

che consentisse di selezionare dalle discipline i contenuti essenziali per la formazione dei saperi. Ma è il criterio delle competenze che seleziona i contenuti e non viceversa, non è la definizione iniziale dei contenuti che determina le competenze e quindi la piramide è rovesciata. Allora, si tratterebbe di ridefinire l'operazione che è stata fatta in Italia. Quali sono le competenze che vengono richieste oggi ad un medico? Siamo sicuri che il medico non abbia bisogno, nelle proprie competenze, di psicologia relazionale? O di psicologia del corpo? O di psicologia di unitarietà dei processi? E dove li studia? Non esistono esami vincolanti all'interno della medicina per queste cose. Allora il problema è sapere che tipo di competenza richiedere e, rispetto a questo, definire i nuovi contenuti del curriculum, non necessariamente in chiave di assunzione completa di discipline di studio, ma anche di parziale assunzione di parti di discipline di studio. E quindi bisogna scegliere, rispetto ai saperi, una strategia particolare. E' possibile questo all'interno dell'organizzazione scolastica? Ecco, questa mi pare una situazione più complessa. Il problema di coerenza dell'impianto, vorrebbe appunto che ci fosse un cambiamento. Qualcuno di voi, prima, diceva un cambiamento radicale. Non so se pensasse a questo tipo di cambiamento come cambiamento radicale, però intuiva che c'era un cambiamento nella richiesta di competenza. E il cambiamento è forte rispetto all'organizzazione complessiva dei contenuti, perché può anche darsi che alcune organizzazioni attuali di contenuti debbano essere modificate. Sull'idea di cosa sia più formativo oggi (quali contenuti) per una professione di avvocato o di altro, non c'è molta discussione; quanta etica c'è dentro alla professione? Quanta discussione etica c'è oggi nella scienza? E quanta non etica esiste nella formazione delle competenze professionali di questi soggetti? Esiste un'etica sociale? Esiste una sensibilità? Io credo che il problema delle competenze sia di grande stimolo, e non credo che ci si debba aspettare molto dagli interventi istituzionali del sistema politico. Io credo che ci si debba aspettare molto, invece, dal sistema culturale della formazione che deve produrre, che deve imparare a produrre internamente un proprio percorso. Il modello di sviluppo culturale ha delle proprie dinamiche, che non possono essere continuamente soggette alle dinamiche del sistema politico, non più in grado di affrontare la complessità dell'evoluzione culturale contemporanea.

Il problema è la genesi dell'apprendimento

Tema difficile questo, però è un tema credo di grande rilievo. Non riguarda gli studenti il problema della competenza, riguarda una strategia di carattere sociale, intorno alla quale bisogna costruire una mobilità operativa; le competenze sono un metodo per affrontare la realtà, in termini di concretezza, di visibilità delle situazioni, di descrizione delle operazioni. Sono un orientamento culturale, non sono definibili in termini di assoluta precisione, però come orientamento culturale sono una specie di valvola esplosiva che tende a fare uscire i problemi. Perché la scuola deve presumere di risolvere tutte le questioni degli studenti se non ha dentro le competenze necessarie? Perché deve continuare a supporre che ha tutti gli elementi interni per risolvere i problemi degli studenti? Ma se non fa l'analisi delle proprie competenze, è difficile che possa dare una risposta. Perché la società chiede sempre alla scuola di fare tutto? Perché ritiene che la scuola

possa assumere tutte le possibili competenze e, quindi, è una specie di bacino di utenza dentro al quale si possono inserire tutte le operazioni che la società non è in grado di fare. Ormai questa strategia, è molto evidente, non è più praticabile.

Nelle mie slides, che trattano tutte le definizioni istituzionali, internazionali del concetto di competenza ci sono alcuni elementi che si rincorrono e ci sono alcuni elementi che tendono a modificare completamente il concetto. E ne cito solo 2: nel 2001 ci sono state varie definizioni del concetto di competenza ed è un passaggio, secondo me, cruciale. Una era di tipo strettamente professionale ed era del CEDEFOP, un'altra era di tipo sistema – scolastico e si trova all'interno delle definizioni di alcuni ministeri, anche quello tedesco ne contiene uno interessante. Il terzo punto, invece, è dell'OCSE che introduce il concetto di capitale umano, come concetto chiave, *human capital*, e non più competenza; dove la competenza viene inserita come triade vicino a conoscenze, abilità, competenze e attitudini. Per la verità sono 4 i punti; in realtà non le chiama proprio attitudini (in inglese) ma penso che si possano tradurre in questo modo; dove, a questo punto, il concetto di competenza è inserito dentro una visione organica diversa, che è quella di capitale umano. Credo quindi che, sul piano della concettualizzazione, così come si sta evolvendo, occorre tenere in considerazione il dibattito internazionale e questo dimostra che è presente il concetto di competenza in modo forte. Resta il fatto che non è un concetto di competenza in modo esclusivo e non è il concetto che, oggi, viene assunto come concetto chiave di trasformazione dei sistemi formativi. I sistemi formativi devono imparare ad assumersi delle responsabilità culturali notevoli, cioè, dare una direzione al sistema formativo. Altrimenti le discussioni che facciamo su queste cose, finiscono sempre per dire: "Quest'anno cosa scriviamo nella certificazione delle competenze?" Preferirei assistere a qualche dibattito su dove stanno andando, in termini culturali, le operazioni che un sistema culturale come quello scolastico sta facendo. Le università non sono in condizioni tanto diverse, non fatevi tante illusioni; avremmo l'obbligo di definire, dove vogliamo costruire un corso di laurea, con quale formazione professionale lo vogliamo costruire, ma non abbiamo che poche possibilità di intervenire sui contenuti, perché i contenuti sono tutti dati dall'*organizzazione disciplinare* e ognuno custodisce la sua disciplina, e quindi, al massimo la potenza, ma certamente tende a non ridurla. Perciò, costruiamo delle professioni, come dire, su delle ipotesi di carattere personale, legate ad una competenza che, in generale, non viene molto discussa dal punto di vista dei contenuti e dei processi di attuazione. Io la prenderei ancora, quella frase di Baumann citata prima, seppure resa dialettica. Bisogna tenerlo questo spirito di apertura di un sistema culturale. Il tema delle competenze lo si può capire meglio se si entra in una filosofia più analitica e che prenda un pochino le distanze, o vada ad integrare le nostre filosofie idealiste e storiciste. Se non si fa questa operazione, noi finiamo per fare un imbuto, la teoria l'adattiamo alle situazioni istituzionali del nostro mondo. C'era un comparatista inglese, negli anni 60 era famoso, che, dopo aver fatto l'analisi dell'Europa, diceva: "Non c'è niente da fare, l'Europa è inevitabilmente platonica". E le sue comparazioni rispetto ai sistemi educativi erano queste. Da inglese, un pochino più analitico ed empirista, probabilmente ha ragione. La Montessori, per chiudere, ha avuto

successo prima in quel mondo, che nel nostro. Oggi la esaltiamo, ma non so se saremmo stati con lei nel 1906 o 1907...

Il dibattito

Floriana Bertoldo

il professor Guasti ha parlato non di valutazione, ma di certificazione attraverso l'osservazione dei processi. Questa mi sembra una rivoluzione totale, perché a questo punto i contenuti, i vecchi programmi scolastici non hanno motivo di esistere. Questo mi sembra un tema molto importante, anche legato alla professionalità dei docenti. Quindi, qual è il modo per osservare il processo e non tanto i risultati, quindi non i contenuti, ma il processo che compie l'allievo ?

Lucio Guasti

Anche all'interno delle definizioni della Comunità Europea non si parla più di competenze come esiti, ma di competenze come *personal competences*. Prendete una di queste competenze richieste, la tolleranza o la tolleranza verso gli altri. Il concetto di tolleranza non viene richiesto come una virtù etica, è evidente che la tolleranza è anche una virtù etica. Ma qui siamo su un piano professionale, la tolleranza diventa oggetto di descrittività e di comportamento professionale. Si può passare quindi da una richiesta, come avveniva prima nell'ambito delle nostre culture, da una richiesta di buona competenza, di buona capacità, di buona virtù del soggetto, ad una richiesta di esplicitazione di queste virtù in comportamenti; perché questo tipo di filosofia non suppone che le virtù esistano, se non si vedono. Allora c'è una possibile educabilità della tolleranza che rientri nell'ambito della figura professionale del docente, del dirigente e poi dello studente o di altro? Il problema non è la tolleranza dal punto di vista filosofico, anzi, concetto da discutere dal punto di vista etico, ma quanto di tutto questo entra nel campo della professionalità, oggi, come vincolo legato alla professionalità stessa. Perché altrimenti si resta sul piano della pura intellettualità oppure nella pura idealità. Resta il fatto che ci sono delle richieste, voglio sottolineare questo, ci sono delle richieste che vengono rivolte oggi al soggetto in situazione professionale, che hanno a che fare con la visibilità e la presenza di azioni specifiche, che non appartengono più al campo strettamente soggettivo e privato, ma rientrano nel campo della comunicazione sociale, cioè dell'interazione. Lei ha posto poi il problema della valutazione dei processi. Credo che da Dewey ad oggi, il tema della valutazione dei processi sia diventato un tema centrale della valutazione. Faccio un altro esempio in un altro campo. Noi riteniamo concettualmente che il metodo socratico sia un metodo formativo ed educativo molto importante. Lei mi cita un'esperienza italiana che ha applicato visibilmente il metodo socratico all'interno dei processi di apprendimento. Vuol vedere applicato il metodo socratico? Deve prendere esperienze anglosassoni. Ma perché? Non perché fossero convinte della filosofia ideali-

sta o della filosofia socratica; quanto perché, per vedere se il metodo socratico era o no un metodo utilizzabile, bisognava provarlo. Allora per aver una letteratura che risponda, oggi, a quest'esperienza, bisogna prendere in mano la letteratura anglosassone dove ci sono esperienze di applicazione del metodo socratico nella scuola. In un dibattito con Cacciari a Venezia, lui disse: "La riforma della scuola passa attraverso il metodo socratico". Io gli dissi: "Sì, ma non in Italia, da un'altra parte". Perché, il problema è che da noi passa attraverso l'enunciazione del metodo socratico, ma non dalla pratica del metodo socratico. E quando ero io alla scuola secondaria, lo cito perché il professore mi chiese appunto il metodo socratico e poi il metodo induttivo e deduttivo, io dissi bene un po' le cose come le avevo studiate e il risultato fu che nella nostra classe, noi non applicavamo mai né il metodo socratico, né il metodo induttivo, né il metodo deduttivo. Il rapporto era: studio, interrogazione, le cose che sappiamo. Però, nell'ambito dei sistemi formativi oggi, il termine competenze è invece il termine chiave; nel senso che apre la porta a dire: "Va bene, questa è una bella enunciazione, adesso la proviamo e vediamo se funziona". La posizione di Dewey era: noi sperimentiamo. Ora, il nostro problema è: "La valutazione dei processi come la facciamo?" La prima questione è però, se abbiamo costruito dei processi. Noi possiamo valutare i processi se riteniamo che ci siano dei processi costruiti; allora facciamo un'analisi dei processi che noi abbiamo costruito. Il problema della valutazione dei processi dal punto di vista degli apprendimenti, la valutazione dei processi dal punto di vista del sistema organizzativo è una valutazione dei processi, quanto incidono i due rapporti, è evidente che incidono. La Montessori diceva che lo spazio è una condizione, prima Ambel diceva che il laboratorio è una condizione di apprendimento oggi. Allora per aver la valutazione dei processi, bisogna dire come costruiamo i processi. E questo è il primo atto, dopo facciamo la valutazione. Oppure, la possiamo anche pensare prima, ma dobbiamo essere sicuri di aver identificato dei processi. La certificazione non è il certificato. La certificazione era la documentazione che quel tipo di competenza in uscita apparteneva ed era scaturita da un processo che veniva certificato come processo significativo, non il prodotto. Il problema era dato dal fatto che il prodotto sarebbe stato più o meno significativo in relazione al processo, perciò bisognava garantirsi che ci fosse il processo. E la certificazione oggi risulta molto difficile da fare all'interno dei sistemi, ma non perché la difficoltà è quella di scrivere qualche cosa sul certificato finale, ma perché bisognerebbe scrivere come è avvenuto quell'apprendimento che lì è certificato; nel senso che l'istituzione garantisce che quel tipo di prodotto è avvenuto in queste condizioni, ma se io non so in quali condizioni è avvenuto, non ho un elemento di comparabilità, né un elemento significativo. Perciò, o c'è un punto nel sistema che descrive queste cose, oppure noi siamo obbligati a dire che il nostro sistema funziona bene, quindi, il nostro sistema ha un ottimo prodotto finale. Perché noi non entriamo nel merito delle procedure o dei processi che vengono attivati. Abbiamo tentato di fare una prima analisi dei contenuti in quella situazione, perché in quella situazione si introduce l'idea della progressività dello sviluppo dei contenuti e della progressività dello sviluppo delle operazioni mentali. Perciò, mentre le competenze determinano la descrittività di un livello, le competenze devono affrontare il proble-

ma della progressività dello sviluppo della competenza stessa, che non viene prevista; e quindi non si può descrivere una competenza, se non generalizzando la competenza, perché la competenza non è ancora la progressività della padronanza dei vari livelli che dentro la competenza sono presenti. Quindi abbiamo dei soggetti in matematica per i quali Pellerey si chiede: "Ma perché questo ragazzo ha capito e l'altro no? Stesso punto di partenza, tutti e due stesso ambiente, tutti e due parlano, o qualcosa non ha funzionato nel processo, ed è possibile, o qualche cosa nel meccanismo intellettuale di comprensione non si è realizzato. Allora il problema è rivedere questa posizione". La valutazione è prima di tutto rivedere il processo e allora, ricominciamo a fare il processo per questo studente, se necessario, per altri studenti se necessario. Perché? Perché si suppone, in una visione un po' troppo lineare ma comunque interessante, che bisogna avere alcune informazioni o conoscenze prima per poter procedere a quelle successive. E Pellerey qui, in questo esempio, fa proprio questo tipo di analisi: "Mi occorre il concetto di equivalenza prima per poter fare questo tipo di progressione. Mi sono assicurato che il concetto di equivalenza c'era, quindi a questo punto posso andare avanti." Questo mi pare interessante, però il problema è che prima bisogna che l'apprendimento entri nel merito delle singole questioni in modo molto analitico. Cioè, la proposta che io voglio fare, è in sostanza questa: bisogna ce ci sia un investimento, molto più forte, sui processi di apprendimento che generano lo sviluppo, altrimenti questo diventa anche una forma di tradimento, le competenze se non si procede in questo modo, diventano anche una forma di tradimento della genesi piagetiana del costruttivismo. Perché il problema non è il risultato, è la genesi, è il punto di partenza, da dove si comincia. Le competenze hanno un problema legato al problema genetico. E la genesi è dentro la testa del soggetto, è prevalentemente dentro la testa del soggetto. Vi faccio vedere solo una slide, ma meriterebbe un pezzo di un seminario. L'autore, Koyré, è considerato un filosofo delle scienze, è considerato il maggior interprete del pensiero di Cartesio. Io l'ho preso, non tanto per questo, quanto perché secondo me, in questa espressione dice molto bene che cosa è successo in questo periodo e cosa sta succedendo. Il tema è: se è la mente che conta, e oggi il problema è l'apprendimento, se è la mente che conta e non gli oggetti, e questo è un problema delicato perché non abbiamo più possibilità di possesso su tutti gli oggetti e dobbiamo comunque selezionare il problema e non gli oggetti. E' ridicolo classificare la scienza a seconda dei suoi oggetti. Bisogna considerare che la logica della scienza non è la logica della formazione. La logica della scienza costruisce i proprio apparati e noi nella formazione abbiamo copiato gli apparati della scienza, e quindi l'organizzazione universitaria delle discipline è quella che noi riteniamo più idonea anche per la scuola rispetto anche alla formazione e all'apprendimento. Il passaggio, invece, ad una logica specifica della formazione, con le proprie attività, non è identica, è analoga ma non identica. E quindi, i segni della scienza sono negli uomini, cioè l'origine primaria di tutte le scienze della mente umana, ciò significa che la mente non è vuota, non è una tabula rasa che deve ricevere tutto dall'esterno, al contrario possiede ciò con cui costruire la scienza. Uno dei temi fondamentali oggi della formazione è diventato l'empowerment, e si dice: sviluppate le vostre possibilità, perché il potere che avete nella vostra

mente è un potere enorme. Benissimo, prendiamolo seriamente. Ed è vero che esiste questa potenzialità della mente oggi; allora il problema è che, se esiste questa potenzialità della mente, noi non abbiamo tantissimo tempo per dare tutti i contenuti, abbiamo un tempo sufficiente per mettere questa mente in condizione di assumere il massimo di potenzialità possibile. Non possiamo più pensare, quindi, di affrontare tutti i contenuti disciplinari, né tutte le discipline. Abbiamo un tempo limitato, e in base a questo tempo limitato, almeno per l'organizzazione scolastica, dobbiamo necessariamente selezionare i contenuti ma sviluppare tutte le potenzialità mentali. Io credo fortemente che l'oggetto decida molto dei comportamenti della mente, ma non posso pensare che non sia anche l'inverso, che la mente decida molto dei comportamenti del soggetto; ma soprattutto la mente non può oggi pensare, di avere di fronte una pluralità così articolata di discipline, rispetto ai contenuti che le servono per poter sviluppare le proprie potenzialità. Credo che il sistema formativo, oggi, debba essere un sistema alternativo, sia al sistema della scienza, sia al sistema sociale; cioè alternativo nel senso di dialettico, con una propria competenza e un proprio orientamento culturale. E quindi, deve discutere con questi altri enti perché ha una propria conoscenza da gestire, è un patrimonio enorme che i soggetti hanno. Ci sono in Italia cinque milioni di studenti, in questo momento, che stanno utilizzando la propria mente per apprendere, ma noi non sappiamo che cosa succeda. Questo dal punto di vista dei sistemi, diventa un dispendio economico di energie formidabile.

Mario Ambel

Volevo fare un'osservazione e una domanda. Parto dall'ultima cosa.

L'idea di lavorare sui processi di apprendimento, su ciò che accade nelle teste degli allievi nel momento in cui sono sollecitati a fare delle cose, mi pare fondamentale. La prima domanda allora era questa, se il ragionamento sui contenuti, perché nell'esposizione dicevi giustamente anche che bisogna capirsi su cosa si intende per contenuti, non è la lista delle cose da fare, non sono gli argomenti; è possibile identificarlo come il problema di che tipo di rapporto si instaura fra le persone reali che abbiamo di fronte, i soggetti, la loro età e le loro caratteristiche, gli oggetti di apprendimento che noi proponiamo e, le procedure con cui noi chiediamo di realizzare qualcosa? Ad esempio, questo non lo facciamo più da tempo: quali sono le relazioni tra soggetti, oggetti di apprendimento e procedure di apprendere che ad ogni età producono apprendimento? Perché alcune lo producono a otto anni, alcune a undici, alcune a diciotto. L'altra cosa che mi sollecita, e in parte anche mi preoccupa è questa: quella scheda di certificazione di competenze diventa il miglior esempio della delegittimazione del luogo politico e istituzionale di essere la fonte del modello; intendo dire, mi sembrava di cogliere l'accettazione, l'idea che oggi non è più il luogo normativo quello da cui ci dobbiamo attendere una definizione e una legittimazione della certificazione delle competenze. Si può sintetizzare con la fine del valore legale del titolo di studio, ma è anche qualcosa di più. Intendo la politica come luogo dove si confrontano le libere opinioni delle persone, e si costruiscono i saperi e le procedure sociali condivise, come un luogo di legittimazione della

comunità. Perché in realtà, il problema di trovare lo sfondo di certificazione e anche di legittimazione della competenza, a me sembrava che emergesse in modo molto problematico e molto affascinante nell'intervento di Guasti; cioè, dove andiamo a cercare i valori, i punti di riferimento, gli scenari di credibilità, di un processo di certificazione di competenze che addirittura coinvolge la persona e la sua eticità, i suoi comportamenti, i suoi valori, ad un livello più alto di quanto accadeva quando gli diceva: sai storia, non sai matematica. Allora, quali sono i valori condivisi di riferimento, i luoghi della condivisione? Io continuo ad avere nostalgia della polis, ma non del luogo politico in quanto atto normativo e soprattutto di questa politica e di queste strategie di legittimazione della politica. Preferirei una legittimazione di tipo sociale, e non mi piace l'altra fonte di legittimazione della competenza legata solo al mercato del lavoro.

Lucio Guasti

Vedo una distinzione di fondo tra sistema politico e politica. Il sistema politico non riesce ad esaurire la cultura politica, e la cultura politica, oggi, sempre meno si esaurisce nel sistema politico. C'è però un fenomeno di mondializzazione della cultura che è fortissimo e noi non lo stiamo scoprendo a sufficienza e credo che questo inciderà moltissimo nei prossimi anni. E credo che il sistema politico non potrà decidere i comportamenti del sistema culturale. Ormai, le trasformazioni culturali sono molto più forti della possibilità di gestione del sistema politico e le persone non possono aspettare che sia il sistema politico a gestire tutte i processi di carattere culturale. Questa, però, è una premessa da discutere. La seconda questione è che le competenze, le certificazioni vanno legate al libero mercato; e quindi, è evidente che in questa visione il problema non è il libero mercato, ma è un problema di regolazione del mercato. Nel senso che c'è un aspetto di carattere economico ed è il sistema economico che va riformato. Il sistema economico non può rimanere uguale a se stesso se il problema economico accetta le teorie della formazione dentro le quali il sistema economico stesso vorrebbe crescere. Allora, i nuovi temi di sistema economico ed etica, di sistema economico e socialità, sono temi di grande rilievo. Il tema dell'economia oggi, non è la teoria economica. Un conto è la teoria economica e un conto è la situazione economica di un Paese. Quindi io credo che ci sia anche qui una diversità da considerare, ma il sistema economico deve dialogare col sistema formativo perché il sistema formativo modifichi alcuni comportamenti secondo alcune richieste, ma non senza che il sistema economico modifichi i suoi comportamenti per favorire i processi formativi all'interno del sistema. La richiesta è paritetica. Ma non voglio nemmeno che il sistema economico si rivolga al sistema politico, per dire al sistema politico come modificare il sistema...per venire incontro al sistema economico (anche se è quello che sta succedendo!). Io vorrei che, se il sistema formativo deve accettare una qualche forma, l'accetti a viso aperto nei confronti del sistema economico. Non posso pensare che un ragazzo a 14 anni entri nel sistema economico, e per lui non si pongano e non si vedano problemi né formativi, né educativi. Se resta all'interno del sistema scolastico, invece, ho tutti i problemi formativi ed educativi

e quindi è investito da tutti questi rapporti di attenzione fino a 19 anni o fino a 24. Se entra nel mondo del lavoro, questo problema è finito. Io credo che questo tipo di cultura non sia più praticabile e quindi si deve chiedere se è vero che esiste una formazione permanente, o se è vero che esiste continuità formativa nel tempo, la continuità formativa investe anche il sistema economico; e quindi le regole del sistema economico devono associarsi a regole di carattere formativo, altrimenti esiste un'incompatibilità.

Uno dei contenuti nuovi da introdurre nel sistema formativo è il *contenuto lavoro*, che non è presente. I ragazzi escono dal sistema formativo ed entrano in un oggetto che non hanno mai affrontato. Il concetto di lavoro strutturalmente, socialmente, storicamente non è presente all'interno del sistema formativo. E quindi noi abbiamo un problema serio di comprensibilità del sistema, utilizziamo forme di tirocinio che sono delle mediazioni utili che però sono solo un indicatore di un'esigenza; non traducono l'assetto culturale che invece sarebbe necessario, e credo anche che all'interno del sistema formativo, debba prendere posto la riflessività politica. Le teorie politiche, credo debbano essere un oggetto del sistema formativo, anche se so che questa cosa provoca dei problemi. Oggi c'è un depotenziamento della storia, sicché rimane incerta la storia e non abbiamo un luogo dove si possano discutere le idee politiche della società. E i ragazzi arrivano a 18 – 19 anni e devono scegliere gli orientamenti di un paese, sono tre milioni di persone in Italia che non hanno avuto nessuna formazione di carattere politico e decidono gli orientamenti politici di un Paese. Ma quando è intervenuto il concetto di educazione degli adulti e si è stabilito che l'adulthood giuridicamente comincia a 18 anni, a 18 anni iniziano per il nostro Paese, ma non solo per il nostro, una serie di operazioni sociali che hanno un grandissimo valore: la scelta politica, la scelta di un sistema affettivo, la propria vita e la scelta del lavoro. I 18 anni sono una data cruciale, per cui la trasformazione di un sistema formativo deve prendere questo come punto di riferimento. Questa è una competenza da formare; la competenza rispetto alle scelte politiche perché queste sono determinanti per la vita del soggetto e così la competenza rispetto alle scelte del lavoro che sono determinanti per la vita del soggetto. Dicevo che bisogna rivedere alcuni contenuti; la neutralizzazione dei contenuti che sta avvenendo, può avvenire per alcuni aspetti, ma non per altri che sono determinanti per la vita delle persone. Siamo di fronte ad un tentativo di neutralizzazione; e anche tutta la cultura professionale, in termini di pura tecnica applicativa, di pura professionalità, è una neutralizzazione dei rapporti. Non si possono ricacciare tutti i problemi dei ragazzi a 18 – 19 anni all'interno della pura soggettività come se non avessero una valenza di personalità. Il mio concetto è personalità piuttosto che persona, cioè un'analisi delle effettive potenzialità del soggetto all'interno di un impianto storico – esistenziale dove sta vivendo. E quindi bisogna che impari a costruire le sue scelte e allora bisogna introdurre fra le competenze, la competenza giudicativa, la competenza di scelta rispetto ai grandi orientamenti. Ho incontrato un gruppo di docenti, non più di un mese e mezzo fa, di scuola secondaria e ho chiesto: "Qual è l'operazione mentale che voi trovate nei ragazzi più ricorrente?" Era una domanda che non si aspettavano. Perché in genere per l'insegnante, la domanda è: "Sanno o non sanno i ragazzi? Hanno imparato o non hanno imparato i contenuti?"

una focalizzazione su quali operazioni mentali usano di più, questa era un po' nuova. Io credo che storicamente ci sia un passaggio in atto, implicito non intenzionale, alle conoscenze di base, inteso come conoscenze strumentali positive, strumenti di conoscenza come leggere, scrivere e far di conto, verso una forma di passaggio ulteriormente strumentale più elaborato che sono quello delle competenze rispetto al mondo del lavoro. Il problema è se, rispetto a questo tracciato, l'altra parte, cioè la cultura del contenuto della mente e la coscienza del vissuto, appaiano come elementi strutturali di questo processo, oppure entrino solo di lato e un po' in ombra. Secondo me questo è un dibattito importante in questo momento, perché se dovessi analizzare la richiesta che viene fatta dalle diverse culture contemporanee, anche quando parlano di formazione, direi che sono molto più globaliste, mettono dentro tutto. Quando vedo operazioni più concrete, mi pare che una parte non entri nella progettazione di questo sviluppo o entra con molta difficoltà. Questa è l'oggettiva situazione che vedo. Non vorrei che la nuova strumentalità fosse quella delle competenze e che isolasse tutto il resto dal dibattito formativo. Cioè riducendo il concetto di competenza.

* * * *

HANNO PARTECIPATO AL SEMINARIO

Sara Bassot	Istituto Pedagogico ladino – Elaborazione e organizzazione di progetti di formazione e di aggiornamento per insegnanti
Michela Benvenuti	Istituto Pedagogico italiano – Direttrice sostituta e responsabile segreteria generale
Floriana Bertoldo	Istituto Pedagogico italiano – Area Integrazione del sistema scolastico e formativo
Carlo Bertorelle	Istituto Pedagogico italiano - Redazione
Angela Boscardin	Istituto Pedagogico italiano – Area Servizi educativi all’infanzia e scuola dell’infanzia
Francesca Califano	Istituto Pedagogico italiano – Area Sostegno all’innovazione didattico-curricolare / Settore linguistico-letterario
Jole Callegari	Istituto Pedagogico italiano - Redazione
Claudio Cantisani	Istituto Pedagogico italiano - Redazione
Valter Carbone	Istituto Pedagogico italiano - Comitato tecnico scientifico
Renza Celli	Istituto Pedagogico italiano - Consiglio Direttivo
Maria Rita Chiramonte	Nucleo di valutazione per la qualità del sistema scolastico in lingua italiana
Klaus Civegna	Istituto Pedagogico italiano – Area Commissione seconda lingua
Annamaria Corradi	Intendenza scolastica italiana - Ispettrice per le scuole secondarie
Markus Costabiei	Formazione professionale tedesca e ladina – Formazione e aggiornamento degli insegnanti
Walter Cristofolletti	Intendenza scolastica italiana – Ispettore per la seconda lingua
Enzo De Paoli	Intendenza scolastica italiana – Ispettore per le scuole elementari
Marco Ferretti	Istituto Pedagogico italiano – Area educazione interculturale e alla cittadinanza
Armando Fragassi	Istituto Pedagogico italiano – Area Sostegno all’innovazione didattico-curricolare / Formazione Professionale
Gabriella Frizzi	Istituto Pedagogico italiano – Responsabile biblioteca ed emeroteca
Annalisa Gallegati	Intendenza scolastica italiana – Educazione alla salute
Marino Gandelli	Intendenza scolastica italiana – Ispettore per la religione
Maurizio Ganz	Istituto Pedagogico italiano – Area Commissione seconda lingua
Emil Girardi	Istituto Pedagogico italiano – Aspetti informatici e redazionali del sito
Luisa Gnechi	Vicepresidente della Provincia - Assessora a lavoro, innovazione, pari opportunità, cooperative, formazione professionale e scuola in lingua italiana
Peter Höllrigl	Presidente Istituto Pedagogico tedesco - Intendente scolastico tedesco
Dario Ianes	Istituto Pedagogico italiano- Consiglio Direttivo
Paolo Lorenzi	Intendenza scolastica italiana – Ispettore per la matematica
Teresa Maffeo	Istituto Pedagogico italiano – Pianificazione delle attività
Francesco Magno	Nucleo di valutazione per la qualità del sistema scolastico in lingua italiana
Gianni Marconato	Istituto Pedagogico italiano - Comitato tecnico scientifico

Daniela Pellegrini Galastri	Direttrice Istituto Pedagogico italiano
Giuseppe Perna	Istituto Pedagogico italiano - Area Sostegno all'innovazione didattico-curricolare / Settore lingue comunitarie
Arthur Pernstich	Direttore Ripartizione XVI – Intendenza scolastica tedesca
Laura Portesi	Nucleo di valutazione per la qualità del sistema scolastico in lingua italiana
Claudia Provenzano	Istituto Pedagogico italiano- Area Formazione e aggiornamento delle risorse umane
Bruna Visintin Rauzi	Presidente Istituto Pedagogico italiano – Sovrintendente scolastica italiana
Theodor Rifesser	Direttore Istituto Pedagogico ladino
Barbara Ritter	Istituto Pedagogico italiano - Area Sostegno all'innovazione didattico-curricolare / Settore linguaggi artistico-espressivi
Carlo Runcio	Istituto Pedagogico italiano - Consiglio Direttivo
Franco Russo	Formazione professionale italiana - Direttore Ufficio Amministrazione e sviluppo
Carmen Siviero	Istituto Pedagogico italiano - Area Sostegno all'innovazione didattico-curricolare / Settore linguistico-letterario
Mauro Sparapani	Istituto Pedagogico italiano - Area Sostegno all'innovazione didattico-curricolare / Settore matematico-scientifico
Roland Verra	Presidente Istituto Pedagogico ladino - Intendente scolastico per le scuole delle località ladine
Claudio Vidoni	Direttore Ripartizione XVII – Intendenza scolastica italiana

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Tutti i documenti ufficiali di riferimento si possono facilmente consultare sul sito del Ministero della pubblica istruzione (<http://www.pubblica.istruzione.it>) e dell'Indire (www.indire.it). Di recente emanazione sono anche il regolamento e le linee guida per l'elevamento dell'obbligo.

Anche il portale dell'I.P. (www.ipbz.it) riporta la documentazione locale e sul sito dell'Intendenza scolastica di Bolzano (www.emscuola.org) si possono leggere le relazioni ufficiali della commissione istituita per la stesura degli obiettivi specifici di apprendimento nei vari ambiti.

Segnaliamo anche la rassegna bibliografica a cura di Gabriella Frizzi, per il servizio biblioteca dell'I.p. sulle voci *Obbligo di istruzione* (cenni bibliografici 2000 – 2007) e *Competenze in uscita* (cenni bibliografici 2000 – 2007)

Tra altre opere relativamente recenti si possono segnalare M. Pellerrey, *Le competenze individuali e il portfolio*, RCS Libri, 2004 e F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, 2004.

Sulla ricerca relativa all'insegnamento per competenze è attivo un corso di formazione specifico, "Cum-petere", coordinato da I. Fiorin, M. Castoldi, F. Bertoldo e C. Provenzano per l'Istituto pedagogico di Bolzano, i cui lavori sono documentati nel portale dell'Istituto e in un apposito blog. Tra gli articoli recentemente usciti a proposito delle Indicazioni nazionali, si veda anche Damiano Felini, *La scuola che cambia. Le Indicazioni per il curricolo di infanzia e primo ciclo*, in "Aggiornamenti sociali", mensile, anno 59, gennaio 2008, pagg. 34-42

Ricordiamo infine due numeri monografici di Rassegna sul tema delle competenze e dei curricoli: numero 12/2000 (*La riforma dei curricoli*, a cura di Martin Dodman) e numero 33/2007 (*Indicazioni nazionali, provinciali e curricula*, a cura di Siegfried Baur).

