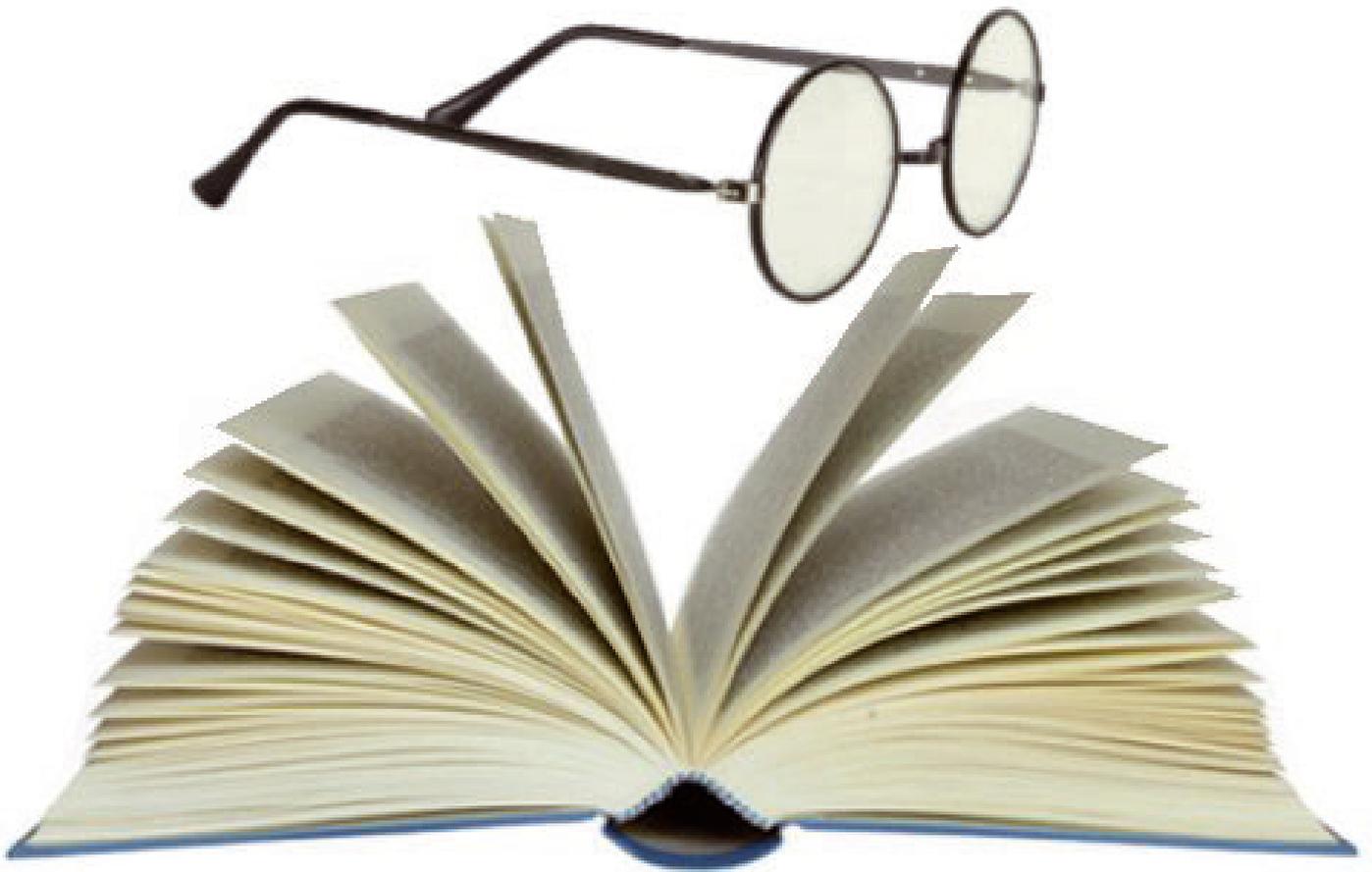


NUOVI PERCORSI PER L'ISTRUZIONE SUPERIORE E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE



**ATTI
SEMINARIO DI STUDIO**

**MILANO
3 OTTOBRE 2009**

**Presso Assessorato Istruzione, Formazione e Lavoro
della Regione Lombardia**

INTRODUZIONE

di Maria Grazia Colombo

Presidente Nazionale AGeSC

Perché questo seminario? L'argomento scelto potrebbe essere inteso come qualcosa esclusivamente per addetti ai lavori, nello specifico, cioè, per docenti e dirigenti. La domanda però che ha sollevato l'esigenza di programmare questo seminario nazionale è stata proprio quella che spesso ci interpella e cioè: ma noi genitori abbiamo qualcosa da dire? Associativamente ci viene richiesta una presenza rappresentativa di una specificità educativa che impatta però con un sapere, un sapere che non è di competenza professionale solo dei docenti, ma è un sapere che si confronta con una competenza e una specificità educativa che riguarda anche noi genitori. Per prima cosa abbiamo inserito sul sito tutto il materiale riguardante i "Nuovi percorsi" rendendolo disponibile a tutti i genitori. Siamo infatti convinti che, prima di tutto, occorra un lavoro personale, seguito poi da un accompagnamento da parte di persone qualificate per poter fare un ulteriore passo associativamente importante: imparare per conoscere, studiare per arrivare a esprimere un giudizio, un giudizio pensato, condiviso, documentato e perciò più autorevole.

Un'obiezione poteva essere quella di mettere in campo un lavoro su testi che non sono ancora definitivi, ma qui sta la sfida interessante che abbiamo voluto cogliere e, cioè, la possibilità, non di dare semplicemente un parere su qualcosa di già confezionato, ma prendere l'occasione per costruire insieme un percorso o una riforma. Può, forse, sembrare una grossa ambizione da parte nostra, ma noi abbiamo questa ambizione. Direi, anzi, che dovremmo averne molte altre come genitori, primi responsabili dell'educazione dei nostri figli e dei figli degli altri genitori che incontriamo nelle scuole.

Per questo il seminario è un servizio che offriamo a tutti.

Due sono i messaggi che vogliamo ribadire e rilanciare:

- L'AGeSC è un'associazione seria; è un'affermazione che mi sento di dire con verità e senza presunzione. Siamo seri perché vogliamo aiutare i nostri responsabili associativi, a tutti i livelli, a rispondere a questa esigenza di conoscenza, in un momento storico in cui siamo tutti così confusi e disorientati. La parola serietà si collega alla responsabilità: studiare, informarsi e formarsi costa fatica e molte volte si inventano dei giudizi istintivi che non sono l'esito di un lavoro. Abbiamo bisogno insieme di recuperare questa esigenza di conoscenza, confronto e dialogo. Si può fare e si può sostenere un confronto e un dialogo solo quando si ha una conoscenza, altrimenti si è deboli.

- All'AGeSC interessa tutto il mondo della scuola. Qualcuno ancora pensa - a dir la verità in pochi - che l'unica nostra preoccupazione debba essere, o sia, la parità, ma non è così. Certo il riconoscimento vero della libertà di educazione è la nostra preoccupazione primaria, ma non unica. La scuola è il nostro specifico, in particolare la scuola cattolica paritaria. Una scuola che noi consideriamo non tanto come un'isola, un recinto chiuso, ma un luogo dove è possibile fare esperienze educative e didattiche da collocare dignitosamente dentro un sistema nazionale di istruzione.

La ricchezza delle nostre scuole deve rifluire nelle scuole statali e viceversa. Noi genitori possiamo fare molto per questo passaggio: dove siamo, ai tavoli ministeriali e regionali, tra i genitori stessi. È una sfida - come ha detto il card. Camillo Ruini, presentando il "Progetto culturale" della Chiesa italiana - una sfida rivolta al Paese.

Cosa vogliamo affrontare oggi? Ecco alcuni spunti introduttivi.

Un importante aspetto della riforma che vogliamo affrontare riguarda la scuola "professionale", a cui la nostra Associazione da sempre ha rivolto attenzione. Il problema della scuola professionale è un problema cruciale, nel senso che aiuta i ragazzi a scoprire quelle che sono le personali attitudini e quindi - anche con questo tipo di istruzione e formazione - aiuta a scoprire il proprio progetto di vita. In ordine a questo tipo di scuole - istituti tecnici e professionali - c'è in atto un preciso lavoro di riforma e come tutte le riforme vanno pensate, vanno conosciute e vanno applicate. È un terreno non facile, le cui premesse sembrano attente agli obiettivi prefissati. Per questa ragione, per capirne di più, per vedere quali sono aspetti positivi, aspetti negativi e aspetti della riforma su cui occorrerà lavorare, abbiamo interpellato un "amico", un vero amico della nostra Associazione, il prof. Dario

Nicoli. Esperto del problema, ci aiuterà a capire gli aspetti fondanti l'inserimento del lavoro e l'acquisizione del sapere, in un processo inerente gli apprendimenti e gli stessi percorsi tesi alla realizzazione integrale della persona. E ciò in un procedere normativo ed operativo teso ad intervenire sulla realtà scolastica, per trasformarla in risposta alle attese ed ai bisogni individuali e collettivi.

Il secondo aspetto programmatico riguarda la formazione degli insegnanti. Abbiamo un interesse, come genitori, a capire cosa si sta muovendo nel mondo dei docenti e in particolare ciò che riguarda la loro preparazione. Qual è la nostra preoccupazione come associazione di genitori e come genitori? Non è una questione solo associativa, ma più semplicemente di *"sinergia educativa"*. Ci interessa molto conoscere la proposta che riguarda la formazione iniziale degli insegnanti e che cosa cambierà circa la loro preparazione professionale. Chiederemo alla professoressa Mariella Ferrante di spiegarci bene quale filosofia è sottesa a questa proposta. Ciò proprio perché a noi interessa tutto il sistema nazionale di istruzione, e il punto della formazione dei docenti è un punto fondamentale accanto a quello del loro reclutamento.

Il terzo aspetto, infine, di questo seminario, riguarda la riforma dei licei. Ringraziamo il Professor Max Bruschi per la sua disponibilità ad intervenire, in questo seminario, per aiutarci a capire la *"rivoluzione"* - se così si può dire - che si attuerà nel prossimo anno scolastico nei licei. Questo canale liceale è importante, e noi vorremmo capirlo bene. Siamo genitori curiosi che prima di tutto vogliono capire per sé e poi per tutti quei genitori che, se verranno approvati i regolamenti, si ritroveranno a febbraio del 2010 ad affrontare che tipo di scelta fare con e per i propri figli. L'associazione è uno strumento importante per offrire informazioni, sostenere percorsi ed aiutare ad orientare le scelte.

Grazie, e buon lavoro a tutti.

I NUOVI ISTITUTI TECNICI E PROFESSIONALI: UNA CHANCE PER I GIOVANI E LA SOCIETÀ

di **Dario Nicoli**

*Docente di scienze dell'educazione e dei processi formativi
Università Cattolica del Sacro Cuore - Brescia*

Tre linee di rinnovamento

Sono positivi i tre principali indirizzi che si colgono nei documenti preparatori dei regolamenti dell'istruzione tecnica e professionale:

1. Differenziazione del comparto tecnico da quello professionale, ognuno con un mandato suo proprio e senza sovrapposizioni di offerte; la drastica riduzione degli indirizzi operata dal Miur fa venire meno la stagione in cui ogni esigenza e sperimentazione procedeva in senso accumulativo. Una definizione di macro-aggregazioni e di indirizzi essenziali rilancia l'importanza del POF come strumento tramite il quale elaborare l'offerta formativa peculiare di ogni istituto, creare ambiti di accomunamento e di collaborazione definendo le curvature necessarie a corrispondere alle esigenze del contesto.
2. Superamento della liceizzazione del comparto professionalizzante, che aveva portato a vere e proprie aberrazioni come la riduzione progressiva delle ore di laboratorio tecnico e professionale, la moltiplicazione di materie di insegnamento con una durata di poche ore e la conseguente crescita di difficoltà nel trovare raccordi comuni ai vari insegnamenti impartiti, una durata oraria dei corsi spesso vicina alle 38-40 ore settimanali. La scelta, operata nel passato, di liceizzare l'istruzione tecnica e professionale ha progressivamente stemperato il carattere proprio di queste scuole disorientando in tal modo i giovani, le loro famiglie e le imprese; ora si procede all'inverso e ciò non può che essere un bene, anche se occorrerebbe maggiore decisione nell'aggregazione delle discipline per assi culturali e nella valorizzazione del laboratorio tecnico e professionale come luogo proprio dell'apprendimento.
3. Ricerca di "organici raccordi" tra i percorsi formativi di nuova definizione ed i percorsi di IFP finalizzati al conseguimento di qualifiche e diplomi professionali di competenza delle regioni, realizzando la possibilità di un'offerta formativa in condizione di sussidiarietà in accordo con le regioni e province autonome. Infatti, l'aver inserito gli istituti professionali nel sistema dell'istruzione, comporta il venir meno del diploma statale di qualifica, in coerenza con il nuovo titolo V della Costituzione che attribuisce la materia dell'istruzione e formazione professionale esclusivamente alle regioni e province autonome. Ciò richiede una nuova capacità di indirizzo e di gestione ai dirigenti scolastici ed una capacità creativa nel disegnare percorsi che prevedano nello stesso tempo la qualifica di istruzione e formazione professionale regionale ed il diploma quinquennale.

Il metodo attivo e le motivazioni degli studenti

Risulta di grande rilevanza la scelta del metodo: occorre passare dalla logica dell'insegnamento (con la separazione tra area culturale ed area professionale) a quella dell'apprendimento, superando l'epistemologia delle discipline per una didattica integrata, fondata su compiti reali/simulati e la soluzione dei problemi.

Infatti, la bozza del *Pecup* degli istituti professionali prevede una "integrazione tra una solida base di istruzione generale e la cultura professionale che consente agli studenti di sviluppare i saperi e le competenze necessari ad assumere ruoli tecnici operativi nei settori produttivi e di servizio di riferimento, considerati nella loro dimensione sistemica". Inoltre si afferma che "la preparazione di base degli studenti degli istituti professionali si persegue tramite l'uso sistematico di metodi che valorizzano l'apprendimento per mezzo di esperienze nei contesti formali, non formali e informali e la personalizzazione dei percorsi (Chiosso 2002).

Le aree di indirizzo, presenti sin dal primo biennio, hanno l'obiettivo di far acquisire agli studenti competenze spendibili in vari contesti di vita e di lavoro, mettendo i diplomati in grado di assumere autonome responsabilità nei processi produttivi e di servizio e di collaborare costruttivamente alla soluzione di problemi. Assume particolare importanza nella progettazione formativa degli istituti professionali la scelta metodologica dell'alternanza scuola lavoro, che consente una pluralità di soluzioni didattiche favorendo il collegamento con il territorio".

Questa impostazione, oltre che corretta dal punto di vista metodologico, ha il valore di corrispondere alla volontà della maggioranza degli studenti italiani che sceglie, per gli studi secondari, gli istituti tecnici e professionali;

questa preferenza indica una precisa aspettativa, peculiare e differente rispetto a quella dei licei, che si fonda su un insieme di motivazioni molto vicine alla cultura giovanile e che impone nel contempo una chiara responsabilità da parte della scuola.

In primo luogo gli studenti sono attratti dalla concretezza degli insegnamenti che vengono proposti nei percorsi formativi tecnici e professionali. Non raramente i ragazzi che concludono la scuola media avvertono la necessità di uscire da una concezione astratta del sapere e manifestano curiosità nei confronti della realtà che li circonda come luogo concreto in cui svolgere la loro crescita. Non si tratta di un'esigenza opposta al desiderio di apprendere, quanto del bisogno di uscire dall'astrattezza di saperi disciplinari di cui non si avverte il riferimento con la realtà e quindi il senso e l'utilità. Questi giovani si aspettano che gli istituti tecnici e professionali siano un'occasione per avvicinare la cultura così come questa prende forma e sostanza nella vita reale.

In secondo luogo questi giovani sono attratti dal lavoro come ambiente significativo, stimolante e dotato di prestigio sociale. Essi avvertono che il lavoro può costituire il punto di congiunzione tra il proprio mondo personale e la società in cui vivono; avvertono che qui vi è la possibilità di uscire dallo stato di inerzia della vita studentesca - che li pone entro una condizione di sospensione e di opacità circa la propria vita - così da scoprire e mettere in valore le proprie capacità ed i propri talenti in modo da fornire il proprio contributo alla crescita della società e nel contempo della propria realtà personale (Becciu - Colasanti 2003). Il lavoro indica nel contempo la via che consente di entrare nel mondo adulto creando un legame tra la scuola ed il mondo esterno in quanto portatore di una cultura viva e dinamica, così da ottenere un riscontro reale del proprio impegno.

Inoltre, la scelta degli istituti tecnici e professionali indica la possibilità di imparare attraverso la realtà, apprendendo il valore dell'azione e quindi del progetto come risorse culturali su cui investire la propria esperienza scolastica. Ciò consente di superare il tradizionale dualismo tra la teoria (la scuola) e la pratica (la vita reale) per avvicinare una cultura unitaria e vitale, iscritta nella realtà, in grado di fornire strumenti e risorse da mobilitare in vista della soluzione dei problemi e dei compiti che emergono da essa. Una cultura che si acquisisce mediante la ricerca e la scoperta e che diviene in tal modo un patrimonio personale attivo, sperimentato e quindi validato (Trombetta - Rosiello 2001). In questo modo si impara attraverso i laboratori e le attività di alternanza formativa: è qui che l'apprendimento della cultura avviene attraverso l'azione. Ciò indica la necessità di un incontro con adulti capaci e competenti, che propongono una visione positiva della vita ed una prospettiva di impegno coerente con i valori di autenticità, relazione, impegno e responsabilità che i giovani, nonostante le molte distrazioni, avvertono in modo sensibile.

Emerge, sullo sfondo di questa preferenza della maggioranza dei giovani, una visione formativa dell'istruzione tecnica e professionale: il mondo della tecnica e la cultura del lavoro e delle professioni sono considerati ambiti di apprendimento in grado di fornire loro consapevolezza delle proprie risorse, di approfondire la cultura, di acquisire competenze tali da poter elaborare un progetto di vita coerente e dinamico ed assumere in modo responsabile ruoli sociali e lavorativi.

Essi avvertono che l'istruzione tecnica e professionale consente loro una crescita educativa in grado di trarli fuori da uno stato di sospensione e di valorizzare le proprie capacità ed i propri talenti in modo positivo. È insito in ciò il riferimento al futuro, poiché i percorsi di istruzione tecnica e professionale consentono di delineare un cammino verso il lavoro e le professioni ai vari livelli, in una prospettiva di formazione permanente.

In questo modo è possibile creare sintonia tra mondo giovanile e scuola, alimentare un mito buono dell'istruzione tecnica e professionale, come luogo amichevole, stimolante, una vera e propria comunità di apprendimento dove la cultura si acquisisce nel confronto diretto ed attivo con la realtà, cimentandosi in laboratori e ricerche che consentano di fare esperienze, in cui i saperi acquistano un valore reale in quanto strumenti che consentono di cogliere le opportunità e fronteggiare i problemi.

Questo modo di apprendere più vicino alla sensibilità dei giovani - ma in realtà della cultura del nostro tempo (Morin 2000) - è lontano dallo stile stereotipato ed impersonale dello studente e si avvicina maggiormente alla forma ricerca, del lavoro e dell'avventura. L'allievo, nel momento in cui viene sollecitato a cimentarsi direttamente con la realtà e le sue problematiche, sente di essere valorizzato ed incoraggiato e prende quindi fiducia nei propri mezzi con l'aiuto competente dei docenti che lo accompagnano in questo itinerario, attraverso esperienze dotate di autentico valore formativo. È un metodo che attrae e conquista, rende piacevole lo studio e non fa pesare lo sforzo e la disciplina; rinnova la motivazione, cementa i legami e l'appartenenza al gruppo e consente di sostenere una

piena maturazione della persona.

La didattica delle competenze

Si tratta dell'approccio formativo per competenze, articolate in abilità e conoscenze essenziali, segnalato dall'adozione del modello europeo *EQF (European qualification framework)*. È un sistema *knowledge outcome*, ovvero centrato sugli apprendimenti in uscita dai percorsi formativi (Unione europea 2007). Il superamento del programma indica che siamo in una situazione di "costruttivismo pedagogico" che valorizza la capacità dell'istituzione di valorizzare la meglio le proprie risorse e le caratteristiche del contesto al fine di perseguire le mete indicate.

Lavorare per competenze significa favorire la maturazione negli studenti della consapevolezza dei propri talenti, di un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che gli si presentano, capaci di assumere responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune.

La competenza non è un fenomeno assimilabile al saper fare, ma un modo di essere della persona che ne valorizza tutte le potenzialità.

Ciò significa superare la "*socializzazione*" - ovvero l'adattamento della persona a ruoli stabiliti e rigidi, un processo che oggi funziona piuttosto "*a rovescio*" provocando disaffezione e rifiuto per tutto ciò che appare impersonale - per una prospettiva di "*socievolezza*" propria di chi, dotato di libertà e volontà, è posto in condizione di mettere a frutto i propri talenti nella costruzione di una vita sociale sempre più a misura d'uomo.

Questa meta viene perseguita mediante una formazione efficace che valorizza la figura dell'insegnante come adulto significativo, collocato entro una comunità di apprendimento, capace di mobilitare i talenti degli studenti in esperienze significative concrete, sfidanti, che suscitano interesse e sollecitano un apprendimento per scoperta e conquista personale.

Questa prospettiva valorizza l'identità della scuola e la mette in relazione con gli attori significativi del contesto territoriale con cui condivide la responsabilità educativa e da cui ricava occasioni e stimoli per arricchire i percorsi formativi degli studenti.

La didattica delle competenze si fonda sul presupposto che gli studenti apprendono meglio quando costruiscono il loro sapere in modo attivo attraverso situazioni di apprendimento fondate sull'esperienza. Aiutando gli studenti a scoprire e perseguire interessi, si può elevare al massimo il loro grado di coinvolgimento, la loro produttività, i loro talenti (Perrenoud 2003).

L'insegnante non si limita a trasferire le conoscenze, ma è una guida in grado di porre domande, sviluppare strategie per risolvere problemi, giungere a comprensioni più profonde.

I "*prodotti*" dell'attività degli studenti costituiscono le evidenze di una valutazione attendibile, ovvero basata su prove reali ed adeguate (Bottani - Tuijman 1990).

Il valore della didattica per competenze è definita dalla seguenti mete formative:

- formare cittadini consapevoli, autonomi e responsabili;
- riconoscere gli apprendimenti comunque acquisiti;
- favorire processi formativi efficaci in grado di mobilitare le capacità ed i talenti dei giovani rendendoli responsabili del proprio cammino formativo;
- caratterizzare in chiave europea il sistema educativo italiano rendendo possibile la mobilità delle persone nel contesto comunitario;
- favorire la continuità tra formazione, lavoro e vita sociale lungo tutto il corso della vita;
- valorizzare la cultura viva del territorio come risorsa per l'apprendimento;
- consentire una corresponsabilità educativa da parte delle famiglie e della comunità territoriale.

È su questa opzione metodologica che si gioca buona parte della capacità dell'istruzione professionalizzante di venire incontro alle esigenze degli studenti; l'istituzione scolastica ha il compito di costruire il Piano dell'offerta formativa, tenuto conto delle caratteristiche del contesto (allievi, territorio, istituto...). Tale modello presenta un meccanismo molto flessibile che consente di valorizzare al meglio le opportunità contestuali, di personalizzare i percorsi, di dare consistenza reale ai prodotti e di attivare processi di conquista piuttosto che di mera riproduzione della conoscenza, fornendo quindi un'opportunità di vera collaborazione con le persone coinvolte. Richiede di contro maggiore competenza e deontologia professionale negli operatori, in considerazione della necessità di un rinnovamento metodologico sollecitato dalle modifiche culturali e sociali.

L'attore principale del processo formativo è costituito dal gruppo/comunità dei docenti aggregati sia per assi

culturali/aree professionali sia per consigli di classe. La centralità della comunità di apprendimento consente di svolgere i passi indispensabili per una didattica per competenze:

- aggregare le discipline per assi culturali e identificare i “*nuclei portanti*” del sapere;
- scegliere un approccio misto, che alterna - in modo intelligente - lezioni, compiti, esperienze;
- sospendere il giudizio e incoraggiare il cammino, tollerando anche incertezze o errori purché vi sia dedizione e impegno;
- seguire ciò che l’esperienza ci ha insegnato: aspetti che sollecitano la curiosità, errori da evitare, variazioni che richiamano l’attenzione, momenti in cui è possibile chiedere rigore e “disciplina”;
- evitare la dispersione del tempo e la noia;
- sollecitare gli studenti a proporre pubblicamente l’esito del proprio lavoro.

Il compito del consiglio di classe, in particolare, consiste nel definire il Piano formativo nel quale viene indicato, secondo una sequenza di unità di apprendimento, ciò che si intende fare lungo il percorso degli studi, suddividendo per anni il tempo totale, come lo si intende fare, con quale ripartizione dei compiti tra i docenti, con quali risorse e tempi.

Il piano formativo è un canovaccio che viene gestito dal consiglio di classe adattandolo e modificandolo a seconda del cammino e delle sue verifiche, così da mirare sempre meglio i risultati di apprendimento da esso previsti.

L’Unità di apprendimento costituisce la struttura di base dell’azione formativa; insieme di occasioni di apprendimento che consentono all’allievo di entrare in un rapporto personale con il sapere, affrontando compiti che conducono a prodotti di cui egli possa andare orgoglioso e che costituiscono oggetto di una valutazione più attendibile.

Possiamo avere UdA ad ampiezza massima (tutti i formatori), media (alcuni) o minima (asse culturale). Essa prevede sempre compiti reali (o simulati) e relativi prodotti che i destinatari sono chiamati a realizzare ed indica le risorse (capacità, conoscenze, abilità) che egli è chiesto di mobilitare per diventare competente. Ogni UdA deve sempre mirare almeno una competenza tra quelle presenti nel repertorio di riferimento.

Il criterio di fondo cui riferirsi è la possibilità di sollecitare i talenti dei giovani e di stimolarli alla ricerca, a prendere il cammino. Occorre insegnare per compiti con consegne chiare e stimolanti, variare le situazioni di apprendimento ed il modo di implicazione con gli studenti, puntare talvolta sullo stupore e sul contrasto con il punto di vista usuale.

Va evitata la pratica tesa a riversare sugli interlocutori quantità rilevanti di nozioni e regole, per sostituirla con l’intento di sollecitare curiosità, definire un percorso di studio, fornire strumenti e stimolare la riflessione e la strutturazione del sapere acquisito. In questo modo, si impara lavorando.

Il focus della competenza è pertanto posto sull’evidenza dei compiti/prodotti che ne attestano concretamente la padronanza da parte degli allievi, valorizzando così il concetto di “*capolavoro*” che viene esteso anche agli assi culturali e alla cittadinanza. È il significato del criterio della attendibilità: con essa si intendere che solo in presenza di almeno un prodotto reale significativo, svolto personalmente dal destinatario, è possibile certificare la competenza che in tal modo corrisponde effettivamente ad un “*saper agire e reagire*” in modo appropriato nei confronti delle sfide (compiti, problemi, opportunità) iscritte nell’ambito di riferimento della competenza stessa.

Si distingue pertanto tra verifica - che riguarda la rilevazione degli apprendimenti in relazione a conoscenze ed abilità e che viene svolta tramite strumenti consolidati come l’interrogazione, il test, il compito scritto - e valutazione che invece consente di esprimere un giudizio fondato circa il grado di padronanza della persona relativamente alla competenza. In tal modo, viene superato il concetto accumulativo della valutazione come somma di prove di verifica e viene posto l’accento sulla capacità degli allievi di fronteggiare compiti/problemi mobilitando le risorse di cui sono dotati o che sono in grado di reperire.

La valutazione avviene sia all’interno (anche con l’apporto autovalutativo dell’allievo), sia all’esterno tramite il coinvolgimento del tutor dell’impresa e di esperti/testimoni coinvolti nelle attività di alternanza formativa.

Il problema dell’unitarietà dell’offerta professionalizzante

Oltre al nodo della metodologia, va segnalata una problematica relativa alla difficoltà di concepire il sistema di offerta formativa professionalizzante come un tutto unitario e sensato, così come avviene in diversi Paesi europei tramite il comparto *VET (Vocational Education and Training)* che comprende tutti i percorsi che terminano con titoli riconoscibili e quindi spendibili per l’ingresso nel mercato del lavoro e delle professioni. Tale ambito formativo è al centro dell’attenzione dell’Unione europea, specie a partire dal programma di lavoro “*Istruzione e*

formazione 2010” avviato in seguito al Consiglio europeo di Lisbona 2000.

Nella struttura del sistema di istruzione e formazione tecnica e professionale italiano possiamo rintracciare quattro grandi componenti:

- 1) La componente dell’Istruzione tecnica, la più rilevante, quella che si propone maggiormente come aspetto peculiare del contesto italiano, che presenta, accanto ad un numero di istituti gloriosi e di forte tradizione tecnica in senso proprio, un’area di istituti fortemente segnata da un’impostazione culturale di tipo enciclopedico, che si avvicina maggiormente alla nozione di “liceo tecnologico”.
- 2) La componente dell’Istruzione professionale che nelle intenzioni iniziali ha avuto l’intento di fornire quadri operativi all’industria, ma che nel prosieguo si è caratterizzata per essere la “scuola popolare” nell’ambito secondario superiore, per poi assimilarsi in buona parte (tramite la durata quinquennale dei percorsi) all’istruzione tecnica.
- 3) La componente della (Istruzione e) Formazione professionale, che si presenta a sua volta fortemente differenziata sia per tipologie di intervento (vi è un’area con forte carattere di “educazione professionale” propria di enti di formazione dotati di competenze pedagogiche ed organizzativo-strutturali, accanto ad un’altra di carattere più assistenziale, volta al recupero di adolescenti in difficoltà e disagio), sia per territori (la presenza di questo sotto-sistema è capillare nel Nord ed in parte del Centro, mentre nel Sud Italia si è registrato negli ultimi anni un processo di chiusura dei percorsi preesistenti).⁽¹⁾
- 4) La componente dell’apprendistato che - pur soddisfacendo il diritto-dovere di istruzione e formazione - non ha mai rappresentato, sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo, un modello formativo peculiare.

Dalle ricerche svolte nel contesto europeo, emerge una riflessione che ci impone un confronto sul modo in cui si sviluppa il dibattito circa il tema dei percorsi VET in tutti i casi indagati, a differenza di quanto accade in Italia. Risulta con forte evidenza, agli occhi di un italiano, il fatto che in nessuno dei Paesi studiati il tema dell’istruzione e formazione professionale presenta una valenza ideologica: anche nei sistemi che attribuiscono maggiore rilevanza al liceo “generalista”, come la Francia, nel corso degli anni si è sempre più ampliata la possibilità per i giovani di optare per i percorsi a carattere professionalizzante, e questo a partire già dagli ultimi anni dell’obbligo.

Emerge in altri termini una maggiore laicità dei Paesi indagati in riferimento alle tematiche dell’educazione, mentre è solo nel caso italiano che l’ambito dell’istruzione e formazione professionale è visto in modo pregiudiziale come un fattore di segregazione e di esclusione, come se tramite esso si sviluppasse un processo di sub-cittadinanza, assolutamente non di pari dignità rispetto ai percorsi generalisti.

Nel dibattito italiano emerge, a differenza dei casi studiati, una notevole difficoltà nel comprenderne la valenza educativa, culturale e professionale del sistema di istruzione e formazione professionale, ed inoltre nell’attribuire ad esso una qualità pienamente educativa e culturale, oltre che professionale, e ciò è dovuto a pregiudiziali di natura ideologica. Da un lato, essa viene associata ad un modello addestrativo, mentre in realtà i nuovi percorsi sono stati elaborati sulla scorta di un’impostazione chiaramente europea, che considera il settore VET e la qualificazione professionale come modalità per la formazione del cittadino entro la società cognitiva. Essa si riferisce direttamente al programma di lavoro “*Istruzione e formazione 2010*” nel quale si afferma l’impegno volto ad assicurare ai giovani l’acquisizione, entro il diciottesimo anno di età, di una qualifica professionale che, a seguito degli impegni sottoscritti a Lisbona, deve corrispondere almeno al secondo livello europeo (85/368/CEE).

Dall’altro, si insiste sul cliché della “*scelta precoce*” che nega la realtà attuale costituita da un ciclo secondario composto da percorsi differenziati, realtà confermata anche dall’obbligo di istruzione che ha optato per i percorsi equivalenti piuttosto che per i percorsi unici. Tale prospettiva risulta avvalorata anche dalle recenti innovazioni normative nei vari Paesi europei, in particolare dalla Francia che pure mira a perseguire il diploma (BAC) per tutti e che, nel dibattito sulla scuola che ha portato alla redazione del documento programmatico, “*Pour la réussite des tous les élèves*” (Thelot 2004), indica un insieme di linee guida che saranno la base di una legge di riforma del sistema educativo. Esso propone modifiche significative sul segmento secondario, in particolare rispetto alla scelta tra percorsi di formazione generale e percorsi di tipo professionalizzante, e delinea lo scenario entro il quale la scuola francese dovrà ricollocarsi. Il documento insiste in modo deciso sulla diversificazione dei percorsi della scuola secondaria di secondo grado (*le Lycée*) e sull’anticipazione della scelta degli indirizzi liceali, sulla riorganizzazione del sistema di orientamento del *Collège*, anticipando e rafforzando le attività di differenziazione

1 - Un caso emblematico di tale processo è costituito dalla Sardegna dove, dopo un periodo di rilancio e qualificazione della FP, con esiti incoraggianti, la Regione ne ha deciso la chiusura.

curricolari per la scelta dei successivi percorsi liceali.

A partire dalle conferme emergenti dalle ricerche in ambito europeo (Nicoli - Gay 2008), è possibile affermare che i casi dei sistemi educativi indagati, ed in particolare il modo in cui vengono fronteggiate le problematiche dell'apprendimento, tendono ad avvalorare il principio guida del pluralismo formativo e della sussidiarietà: la situazione del sistema formativo italiano, per molti aspetti più critica rispetto a quella degli altri Paesi europei, necessita, per essere fronteggiata, della mobilitazione di tutte le risorse disponibili, senza preclusioni ideologiche, al fine di creare un sistema ad un tempo unitario e pluralistico, coerente con il principio di sussidiarietà. È bene che tale patrimonio venga riconosciuto e pienamente valorizzato nello sforzo di qualificazione generale del sistema nella logica del diritto-dovere di tutti e di ciascuno, nessuno escluso (Ciofs/fp - Cnos-fap, 2004).

Un modello di offerta formativa pluralistico ed unitario

Il recente Protocollo di intesa tra Miur e Regione Lombardia, e gli altri che stanno seguendo, consentono di porre in atto uno sforzo per disegnare un sistema professionalizzante unitario e nel contempo pluralistico, nella prospettiva europea. Il sistema dell'offerta formativa professionalizzante prevede tre tipologie dei percorsi formativi:

1. professionali
2. tecnici
3. universitari.

Tali percorsi rilasciano titoli riferiti a famiglie/figure professionali rispondenti alle necessità del mercato con ingressi sia liberi sia normati per legge. Essi si collocano entro una logica di filiera verticale le cui tappe sono definite da gradi successivi di competenza secondo il modello EQF.

I percorsi formativi professionalizzanti disegnano una mappa tale da consentire ai destinatari:

- l'inserimento nel mondo del lavoro al termine di ogni tappa,
- la percorribilità verticale,
- il riconoscimento dei crediti per la percorribilità orizzontale, sia formali (acquisiti entro le istituzioni abilitate a rilasciare i titoli) sia non formali (formazione certificata che non rilascia titoli) sia informali (apprendimenti acquisiti dall'esperienza).

Ecco di seguito una proposta realizzabile di mappa dei percorsi formativi:

Il nodo del quadriennio

Tale impostazione dovrebbe essere tenuta presente nella delineazione delle intese tra Stato e Regioni, così da consentire un disegno unitario dal carattere veramente europeo. Occorre infatti evitare che ogni Regione o Provincia autonoma disegni un sistema a sé stante, una sorta di "*piccola patria*" connotata da particolarità vissute come differenze radicali, mentre in realtà è possibile ricondurle ad un impianto comune che consenta la riconoscibilità nazionale ed europea dei titoli e delle certificazioni e nel contempo una caratterizzazione locale "*intelligente*".

Ciò richiede di affrontare il nodo del diploma quadriennale. Com'è noto, la durata del ciclo secondario in Italia è incongrua rispetto a tutti gli altri paesi di area Ose che, con sole piccole eccezioni, presentano una conclusione degli studi a 18 anni. Questa discrasia di un anno si rende evidente in modo clamoroso con l'applicazione del sistema EQF poiché in Italia i giovani raggiungono il livello 4, relativo al diploma/baccalaureato, in cinque anni. A ciò si aggiunga l'esito paradossale della riforma universitaria che, essendo partita con l'intenzione di ridurre il percorso quadriennale di un anno, ha portato invece al suo prolungamento visto che alla laurea triennale gli studenti debbono spesso aggiungere la biennale.

Ora, escludendo ovviamente l'ipotesi che in Italia i giovani siano meno dotati dei loro coetanei dei paesi sviluppati, non rimane che la spiegazione data dalla tradizione scolastica di tipo idealistico ed a carattere enciclopedico. Lo sanno bene coloro che si confrontano con le scuole superiori europee che presentano mediamente meno della metà dei contenuti della scuola italiana.

Com'è noto, i due Ministri Berlinguer e Moratti hanno cercato, senza riuscirci, sia pure in modo diverso, di ridurre di un anno il percorso secondario degli studi, anche sulla base di impegni in questo senso più volte ribaditi in seno alla Conferenza europea dei Ministri dell'istruzione.

Nell'attuale ordinamento si trovano quattro tracce di questa intenzione parzialmente mancata:

- la durata di 12 anni del diritto-dovere (salvo l'acquisizione di una qualifica professionale che, se regolare, può essere raggiunta dallo studente a 17 anni), quindi l'ultimo anno delle superiori rimane numericamente fuori da tale limite;

- il diploma professionale regionale di durata quadriennale (è previsto, sino ad ora, nella Provincia di Trento, in Lombardia ed in Liguria);
- la presenza della figura dell'”*ottista*”, ovvero la possibilità, da parte di chi al termine del quarto anno ha conseguito la media dell’otto in tutte le materie, di anticipare di un anno l’esame di Stato;
- la presenza, dopo i due bienni, di un monoennio finale con l’intento di consolidare gli apprendimenti anche in vista della scelta futura.

Non pare peregrino pensare che la durata eccessiva del percorso degli studi scolastici influisca negativamente sulla motivazione e sul tono della partecipazione dei giovani che mal sopportano il prolungamento oltre la maggiore età di un modo passivo e “*sotto tutela*” di vivere la scuola, visto che da noi sono rari casi che prevedano una gestione del curriculum da parte dello studente⁽²⁾.

È quindi utile, nel corso dei prossimi anni, puntare ad una conclusione del percorso degli studi in quarta superiore, dedicando l’ultimo anno ad attività e progetti coerenti con le scelte future degli studenti: lavoro, istruzione superiore, università. È questo un compito che coinvolge nuovamente i dirigenti scolastici ed i docenti, che possono delineare POF non solo compilativi, ma che siano vere e proprie strategie di formazione efficace.

Bibliografia

- BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, CNOS-FAP, Roma, 2003.
- BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998.
- BOTTANI N. - A. TUIJMAN, *Indicatori internazionali dell'educazione: struttura, sviluppo e interpretazione*, in OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma, 1990.
- CARUGATI F. - P. SELLERI, *Psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, in “Nuova Secondaria”, 7 (2002) 13-18.
- CIOFS/FP – CNOS-FAP, *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma, 2004.
- DEWEY J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1972.
- FRANCHINI R. - R. CERRI, *Per un'istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2005.
- ISFOL, *L'andamento della sperimentazione dei percorsi triennali*, Roma, novembre 2006.
- LE BOTERF G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Organization, Paris, 1994.
- MAGGIOLINI A. - G. PIETROPOLLI CHARMET, *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *La dispersione scolastica: indicatori di base per l'analisi del fenomeno*, Roma, 2006.
- MORIN E., *La testa ben fatta*, Cortina, Milano, 2000.
- NICOLI D. *Il lavoratore coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza*, Vita e Pensiero, Milano, 2009.
- NICOLI D. - GAY G., *Sistemi di istruzione e formazione professionale a confronto. Francia, Germania, Inghilterra, Svizzera*, Guerini e Associati, Milano, 2008.
- OECD, *Education at a Glance 2007 OECD Indicators*.
- PATRONCINI P., *Istruzione tecnica e professionale: che cosa si fa in Europa*, Relazione al convegno di Piacenza dell'11 gennaio 2008.
- PELLERREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 2004.
- PERRENOUD P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2003.
- REY B. (a cura di), *Les compétences à l'école*, De Boeck, Bruxelles, 2003.
- THELOT C. (2004), *Pour la réussite de tous les élèves*, paper.
- TROMBETTA C. - ROSIELLO L., *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Trento, 2001.
- UNIONE EUROPEA, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*.
- UNIONE EUROPEA, *Risoluzione legislativa del Parlamento europeo del 24 ottobre 2007 sulla proposta di raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente (COM(2006)0479 – C6-0294/2006 – 2006/0163(COD))*.
- VIGOTSKY L.S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari, 1990.
- WENGER E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London, 1998.

2 - Ad esempio in Finlandia, Paese che si pone al vertice della graduatoria Ocse-Pisa, ogni studente redige il proprio piano di studi. L'anno scolastico è diviso in cinque periodi, ognuno dei quali dura circa sette settimane. Durante ogni periodo gli studenti frequentano da cinque a otto corsi nelle varie discipline e nel periodo successivo possono anche scegliere materie completamente diverse. E' richiesto un numero minimo di 75 corsi (un corso si compone di solito di 38 lezioni).

FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI COSA CAMBIERA'

di Mariella Ferrante
Presidente DIESSE Lombardia

Diesse è un'associazione che esiste dal 1987 e come alcune altre poche "associazioni insegnanti" non è di tipo disciplinarista, ma viene definita associazione generalista nel senso che raduna insegnanti a partire dall'esigenza di un sostegno e un aiuto al proprio lavoro, quindi facendo progetti, aiuto a preparare le lezioni, vari interventi ecc. Diciamo che Diesse - pur essendo tutte le associazioni insegnanti in un momento di fatica perché l'associazionismo è un po' in crisi - è una di quelle più diffuse su tutto il territorio, anche qui in Lombardia.

Il mio intervento verte non tanto sugli insegnanti che ci sono adesso ma su quelli che ci dovranno essere o che si auspica che ci siano nel prossimo futuro perché parliamo della bozza di regolamento della formazione iniziale degli insegnanti. Voi sapete che due anni fa le famose scuole di specializzazione legate all'università, le SIS, sono state soppresse in quanto, fra le tante ragioni, si diceva che erano fonte di precari perché preparavano persone che poi non erano recepite dal mondo del lavoro della scuola e andavano quindi ad ingrossare il numero dei precari. Ma ci sono in realtà anche altri problemi legati quali per esempio una preparazione all'insegnamento giudicata non idonea.

Il Ministro, quando si è insediato, ha costituito una commissione, affidandone la direzione al prof. Giorgio Israel, docente universitario di matematica. Questa commissione ha lavorato per un certo periodo di tempo, ha prodotto una bozza che è poi piaciuta ad alcuni e non ad altri e adesso questa bozza, con già tutta una serie di correzioni, sta facendo il suo iter di consultazione - i sindacati, le associazioni professionali degli insegnanti, il CNPI, le commissioni istruzione-cultura alla Camera e al Senato - e fatto tutto il suo iter, dovrebbe arrivare in porto - il condizionale è proprio molto importante perché i tempi della politica non sono mai certi - a gennaio o febbraio, si dice -: a quel punto dovrebbe esserci o un decreto del Presidente del Consiglio o un decreto interministeriale con valore di regolamento. Questo vuol dire in sostanza che coloro che si sono laureati da 2 anni a questa parte non hanno ancora una strada per abilitarsi e per andare quindi all'insegnamento. Alcuni di loro sono stati magari assunti dalle scuole paritarie - perché in assenza di titolo di abilitazione le scuole paritarie non sono tenute ad avere tutti gli insegnanti abilitati - ma tutti questi insegnanti giovani che hanno iniziato a insegnare, nel momento in cui questo regolamento verrà approvato, dovranno abilitarsi secondo quanto stabilirà la norma transitoria contenuta nel regolamento in discussione.

Che cosa prevede questo regolamento? Prevede innanzitutto il numero programmato, ovvero per iscriversi alle lauree magistrali ci sarà un numero programmato a cura degli uffici scolastici regionali in modo da evitare che ci siano troppe persone che si iscrivono al corso di laurea magistrale, e questo per evitare il moltiplicarsi dei precari. Si prevedono due percorsi differenziati: gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria avranno un percorso legato alla facoltà di Scienze della formazione di 5 anni, con tirocinio dentro i 5 anni di corso universitario, a partire dal secondo anno, per un totale di 600 ore, e alla fine del percorso sosterranno una tesi e presenteranno una relazione di tirocinio svolto e tutto questo, col voto che avranno, servirà da abilitazione.

Gli insegnanti invece della scuola secondaria di primo e secondo grado, medie e superiori, sia che vadano ad insegnare nel sistema paritario o in quello statale - perché il sistema nazionale comprende entrambi i tipi di scuole - dopo i primi anni di corso di laurea, dovranno fare un biennio di laurea magistrale: per esempio, faccio 3 anni di matematica o di lettere o filosofia, se alla fine di questi 3 anni voglio andare a insegnare dovrò fare un biennio di laurea magistrale. A questo punto scatta il discorso del numero programmato (c'è una prova per iscriversi all'anno di tirocinio formativo attivo necessario per abilitarsi), mentre per gli altri (scuola dell'infanzia e primaria), secondo l'attuale bozza di regolamento, è all'inizio del percorso di 5 anni. Faccio questo percorso di laurea magistrale di 2 anni, e alla fine di questi (quindi 5 anni di università: 3+2) ho un altro anno, di preparazione all'abilitazione, un anno composito. Il tirocinio formativo attivo comprende quattro gruppi di attività:

- a. insegnamenti di scienze dell'educazione;
- b. un tirocinio di 475 ore, pari a 19 crediti formativi universitari, svolto presso le istituzioni scolastiche sotto la guida di un tutor secondo quanto previsto dall'articolo 12, comma 1, in collaborazione con il docente universitario di cui al comma 6; le istituzioni scolastiche progettano il percorso di tirocinio, che

- contempla una fase osservativa e una fase di insegnamento attivo, di concerto col consiglio di corso di tirocinio al fine dell'integrazione delle attività formative;
- c. insegnamenti di didattiche disciplinari che, anche in un contesto di laboratorio, sono svolti stabilendo una stretta relazione tra l'approccio disciplinare e l'approccio didattico;
 - d. laboratori pedagogico-didattici indirizzati alla rielaborazione e al confronto delle pratiche educative e delle esperienze di tirocinio.

Alla fine di questo percorso, il candidato farà un esame in cui dovrà presentare la relazione relativa al tirocinio elaborata assieme al tutor da cui sarà seguito, dovrà svolgere una lezione sul tema che la commissione gli propone e poi l'insieme dei risultati convalideranno la sua abilitazione secondo un certo tipo di punteggio che viene dato in centesimi.

Perché è interessante questa dizione, “*tirocinio formativo attivo*”? Nei due aggettivi c'è l'idea che il tirocinio debba formare l'insegnante e nello stesso tempo che non sia il tirocinio nella scuola di uno che sta a vedere il lavoro di un altro ma che per una buona parte di queste ore, secondo un progetto che viene presentato, possa esercitare direttamente la lezione, quindi venga poi giudicato dal suo tutor in atto, rispetto ai risultati che riesce ad ottenere in classe, a vari livelli. Questa ci sembra essere una cosa molto interessante perché – date le diverse competenze disciplinari, psicologiche, pedagogiche, ecc. che un insegnante deve avere – è pur vero che è nell'insegnare che si rende evidente se uno ne è capace. Come del resto dimostrano tantissime ricerche - nel mondo ne sono state fatte tante - alla domanda: “*che cosa rende un insegnante un buon insegnante?*”, la risposta fondamentale è stata: è un mistero. Lo dicono tutti, dall'Australia all'America, perché chiaramente ci sono competenze disciplinari fondamentali, che dovrebbe dare l'università, e ci sono anche competenze pedagogiche e psicologiche che pure dovrebbero essere date dall'università o per lo meno dall'anno di preparazione dell'abilitazione, ma poi ci sono altre competenze che non sono legate ad acquisizioni nozionistiche o di studio o di sapere teorico: c'è una capacità di relazione, di empatia, di comunicazione nei confronti dei ragazzi che hai di fronte che sono cose legate alla personalità.

Allora, qual è il luogo dove ti rendi conto se un buon insegnante è un buon insegnante? Se ha le capacità anche iniziali per essere un buon insegnante? È proprio nella classe. Noi associazioni professionali abbiamo tutte combattuto un'estrema battaglia, sui giornali, nelle audizioni col Ministro, per fare in modo che il tirocinio formativo attivo acquisisse un ruolo molto importante, mentre nella esperienza della SIS precedente c'erano, sì, anche ore di tirocinio, ma il grosso della valutazione sull'insegnante era di tipo universitario e quindi nozionistico. Il ruolo dell'università è ancora molto ampio e lo contestiamo ancora. Vorremmo che la scuola, il *tutor* e gli insegnanti esperti avessero un ruolo maggiore, ruolo che però abbiamo in parte conquistato.

La cosa interessante è che le scuole dove si potrà fare il tirocinio saranno sia quelle statali che quelle paritarie. Non vi nascondo che per le scuole paritarie sarà un problema perché naturalmente ci sono dei costi, perché un insegnante *tutor* è un insegnante che è distaccato metà tempo per fare il *tutor* e seguire i giovani e futuri insegnanti, quindi chiaramente è un costo. Questo problema sarà sul tappeto, ma io spero che ci siano tante scuole dove questo venga fatto, perché noi attraverso una piccola indagine che abbiamo fatto in Lombardia, l'anno scorso, mediante il tam tam dei nostri soci e con contatti personali, abbiamo visto che i due terzi delle scuole paritarie già fanno un lavoro di tirocinio nei confronti dei giovani insegnanti, mentre nelle scuole statali l'insegnante che arriva si trova spesso allo sbaraglio perché raramente esiste una programmazione di questo tipo.

Questo è il quadro. La norma transitoria dovrebbe prevedere che coloro che già insegnano possono e devono fare quest'anno in vista dell'abilitazione, però riducendo le ore di tirocinio a seconda dell'orario di insegnamento che hanno svolto. Questo significherà per i giovani insegnanti in servizio non dover abbandonare le ore di insegnamento. Nella norma transitoria è già previsto questo, come è previsto che anche per un certo numero di anni, almeno fino al 2012, la norma valga anche per chi ha fatto il dottorato in università e non ha avuto posto (questo è il modo con cui l'università sistema i suoi) e così possa fare il tirocinio.

Chiudendo con un minimo di valutazione questa presentazione, riteniamo che rispetto all'esperienza precedente, questo “*anno unico*” sia più interessante, auspichiamo che sia approvato in fretta. Poi, dopo una fase di verifica, auspichiamo che possa essere migliorato. In particolare vorremmo che fosse rivisto il peso del percorso universitario per la laurea magistrale per docenti di scuola dell'infanzia e scuola primaria. I cinque anni ed il carico di discipline del corso di studio ci sembrano eccessivi per un docente di scuola dell'infanzia e soprattutto tendere verso una scolarizzazione anche della scuola dell'infanzia su cui siamo molto contrari.

Auspichiamo anche che il peso della scuola nel tirocinio attivo fosse maggiore soprattutto nelle commissioni di esame abilitante.

Mi preme un'ultima precisazione: il discorso sulla formazione iniziale è molto diverso dal discorso del reclutamento, cioè questo regolamento non dice nulla su quelle che saranno poi le forme del reclutamento.

A questo punto si dovrebbe ritenere, e noi lo auspichiamo, che tutti questi abilitati confluiscono in un ricostituito "Albo professionale" (come esiste per i dottori, i commercialisti, gli avvocati, ecc.). Noi insegnanti avevamo l'albo professionale, ma è stato tolto. L'albo professionale si giustifica se c'è un libero mercato, allora c'è un albo degli abilitati con i loro punteggi, e c'è qualcun altro che lo assume: questo in Italia è ancora futuribile e quindi...

Il regolamento attualmente in discussione non prevede niente perché non riguarda il reclutamento. L'Albo da costituirsi potrebbe essere nazionale o regionale.

Sul fronte del reclutamento, riteniamo molto interessante quello quanto che prevede il DpL 953; una bozza che si sta discutendo da tempo alla commissione Istruzione della Camera, presieduta dall'On. Valentina Aprea, su cui sono confluiti però nel percorso anche rappresentanti di altri partiti, e che dal punto di vista del reclutamento prevede alcune questioni interessanti: l'Albo regionale, la carriera insegnanti attraverso una serie di elementi, tra l'altro anche i titoli che uno ha, la formazione, l'aggiornamento, i risultati. Prevede l'assunzione, almeno in parte, da parte delle scuole e la carriera separata tra personale Ata e personale docente; che è un'altra cosa a cui noi come associazione teniamo molto. Il Ministro ha avuto parole molto positive nei confronti di questo DpL. Non ci nascondiamo però che su questa impostazione ci sarà battaglia con i sindacati degli insegnanti che, salvo qualche apertura, tendono al discorso delle graduatorie, dello stipendio unico, ecc.

(Testo tratto da registrazione, non rivisto dalla relatrice)

LA RIFORMA DEI LICEI

di Max Bruschi

Consigliere del Ministro dell'Istruzione

Presidente della cabina di regia per la riforma dei licei

Cara Presidente Colombo, cari amici dell'AGeSC. Sono io a ringraziare voi per questa opportunità. Sono reduce da un altro appuntamento di lavoro, tenutosi questa mattina a Cremona, che riguardava un altro pezzo del "cambiamento" messo in atto da Mariastella Gelmini, e cioè il rilancio della cultura musicale attraverso il primo ciclo dell'istruzione, la nascita dei licei musicale e coreutico dopo le sperimentazioni di questi anni, il completamento della riforma dell'alta formazione artistica musicale e coreutica che è l'erede dei conservatori, ma tenevo moltissimo ad essere qui tra di voi.

Vi propongo qualche istantanea di questi mesi di lavoro. È consueto che prima di iniziare i miei interventi metta sul tavolo questo "origami" che ormai è diventato famoso. Mi è stato regalato all'inizio della mia avventura al ministero da una bimba di una scuola, che io mi ostino a chiamare "elementare", di Torino. Quando me lo ha donato, le ho chiesto: "Perché hai fatto questo origami?". La bimba, di 9/10 anni, mi dimostrò attraverso l'origami il teorema di Talete. Nel corso dei mesi ho visitato altre scuole e ho ricevuto altri origami, ma rimanevano composizioni fini a sé stesse. Ecco: vorrei una scuola dove la manualità serve alla conquista di conoscenze e competenze specifiche, dove origami e le altre attività non siano svolte per tenere impegnati i bambini - ciò vale anche per i più grandicelli - ma siano finalizzate ad uno scopo.

Voi siete in larga parte genitori. Amo molto parlare sia coi genitori sia con gli studenti, perché li ritengo i protagonisti del mondo della scuola. Gli insegnanti sono chiamati ad una funzione importantissima, però le ricadute della loro azione, del sistema, sono soprattutto sugli studenti e sulle famiglie. Con le famiglie dobbiamo riflettere su cosa chiediamo al sistema scolastico.

La scuola serve se è una leva sociale, se mio figlio, che sarà il figlio di persone istruite, avrà le stesse opportunità del figlio di persone non istruite che hanno il diritto di avere di fronte a sé una scuola che serve ad arrivare là dove loro non sono riusciti ad arrivare. L'origami fa il paio con un bellissimo momento che ho vissuto stamattina a Cremona: una giovane e famosa violinista, la maestra Ferro, ha preso una ventina di bambini piccolissimi, tra i 3 e i 4 anni, che non avevano mai visto un violino in vita loro. Nonostante l'ambiente, il tavolo dei relatori, centinaia di persone in sala, è riuscita a conquistare questi bambini al violino e a fare sì che uno di loro cominciasse a prenderlo in mano, a maneggiare l'archetto, a strimpellare qualche nota. Bene questa è la scuola che mi piace, una scuola che ha uno scopo, che fa leva sui talenti individuali, che offre possibilità in più rispetto all'ambiente familiare. Un risultato che si può ottenere attraverso il talento degli insegnanti. La maestra che ha legato Talete e l'origami; la maestra Ferro, che pur non essendo un'insegnante abilitata, dimostra come l'insegnamento della musica a un bimbo non sia vincolato al famoso flautino che ha tormentato anche le mie mani e le orecchie dei genitori, e ha tormentato ragazzini che di malavoglia si mettono ad agitare le dita su uno strumento a loro per lo più antipaticissimo e tutt'altro che semplice.

Questi esempi servono a fissare alcuni elementi della filosofia di fondo degli interventi del Ministro: una scuola che sia basata quanto più possibile sui talenti individuali, degli insegnanti e degli allievi; sui risultati della didattica e non sulla didattica fine a se stessa. Ma anche una scuola dove merito, educazione - non voglio chiamarla disciplina ma buona educazione - siano concetti che la scuola aiuta ad assimilare, aiutando anche voi genitori che delegate alla scuola - chi fa poi il tempo pieno figuriamoci - una parte del tempo "educativo"; una scuola che risponda alla necessità di essere leva sociale, dove non esistono orientamenti di serie A o B o C, non esiste il liceo di serie A, l'istituto tecnico di serie B, la scuola professionale di serie C o serie Z.

No! Deve diventare la prassi un sistema scolastico che nel primo ciclo prepara adeguatamente e dà solide conoscenze, abilità e competenze di base, che nel secondo ciclo riesce a far sì che ogni studente trovi la scuola per sé, senza che il genitore lo forzi verso il liceo, perché "mio figlio fa il liceo" quasi che fosse un "dimeno" dire che "mio figlio fa l'istituto tecnico". Non dimentichiamoci che molti istituti tecnici - qui in Lombardia ci sono delle assolute eccellenze - sono addirittura più severi di un liceo, come dimostrano i dati di successo all'università. Parlo ad esempio di un istituto tecnico molto famoso in Lombardia, che è il Tosi; ebbene metà degli studenti del Tosi sono immediatamente immessi nel sistema produttivo, l'altra metà approda all'università magari impiegando meno tempo per concludere gli studi di chi ha fatto il liceo scientifico. Questo per dire che è importante portare tutti gli ordinamenti scolastici all'eccellenza e che occorre ritagliare le scuole e potenziarle e renderle sempre

migliori e più adatte alla società partendo dalla cancellazione del pregiudizio che pone il liceo al vertice della piramide e la formazione professionale al fondo. Tutti gli ordini scolastici hanno il diritto di avere la nostra attenzione e la vostra attenzione come genitori.

Perché c'è un ulteriore elemento di fondo che vorrei trasmettere. Vorremmo ricomporre la comunità scolastica. Ricomporre la comunità scolastica significa innanzitutto parlare per quanto possibile la stessa lingua. Io non so chi di voi abbia letto alcune indicazioni nazionali e quant'altro sia stato inviato alle scuole in questi anni. Io personalmente ho qualche difficoltà nel leggere molti tra questi documenti, nel comprenderli, nel capire quale progetto educativo prospettavano. Tutto questo finirà perché la nostra intenzione è quella di dare al Paese programmi scolastici - e li chiamo così per semplicità, anche se molti hanno un moto di orrore rispetto a questo termine - che possono essere confrontati e dove anche il genitore con un livello di scolarizzazione non alto sia in grado di effettuare una verifica rispetto a quanto il figlio fa a scuola. Non più generiche dichiarazioni di principio, ma una sorta di *sillabo* dove noi genitori sappiamo, anno per anno, cosa il figlio deve saper fare, quali sono le aspettative da parte della scuola e del sistema.

Fatta questa premessa che lega i vari interventi del Ministro, parliamo dei licei. Parlare dei licei vuol dire sentire il peso della parola, il peso di una storia che parte dall'Atene di Pericle. Io amo molto fare le riunioni nel salone dei Ministri di viale Trastevere perché alle spalle ho alcuni ritratti importanti. Uno può essere intimorito, io spero di essere in qualche misura protetto. Dietro alle spalle io ho il ritratto di Gentile, l'autore di una riforma dei licei durata sino ad oggi. Il sistema gentiliano è durato per più di 80 anni. Tutti i tentativi di incidere sulla "riforma Gentile" si sono tradotti in sperimentazioni, ma nulla è stato messo a ordinamento.

Noi l'anno scorso ci siamo trovati di fronte a pezzi di riforme. Per limitarmi agli ultimi anni, c'era stato il tentativo della Moratti, con la 226, di revisione del secondo ciclo, che però era rimasto inattuato; c'era stato una modifica importante di Fioroni che ha restituito al loro ruolo gli istituti tecnici e quelli professionali destinati, nel progetto Moratti, ad essere riassorbiti, vuoi dalla formazione tecnica e professionale di competenza regionale, vuoi dai nuovi licei tecnologici ed economici; abbiamo i vincoli decisi dal Parlamento attraverso la finanziaria pluriennale "Tremonti", cioè la normativa che, seguendo la linea del precedente governo, indicava per l'istruzione la strada della razionalizzazione. Non solo dal ministero Gelmini, ma dal ministro Fioroni, era sentita l'esigenza di fare un po' di ordine e soprattutto era viva la forte preoccupazione di avere sbagliato negli ultimi anni. Negli ultimi anni si è detto: "*tante ore a scuola, tanto tempo scolastico, tante materie corrispondono a migliori risultati educativi*". Ci siamo resi conto di aver sbagliato. Ce lo dicono le indagini OCSE/PISA, ma non solo, che questo sistema non funziona.

Da quest'anno hanno preso piede delle prove fatte dalle università che non sono esami di accesso a numero chiuso, ma valutano se uno studente è in possesso delle conoscenze e delle competenze adatte a proseguire con successo gli studi nella facoltà che ha scelto. Se uno studente non ha un livello adeguato, deve affrontare dei corsi integrativi, e sino a quando non ha raggiunto il traguardo fissato dalla facoltà, non può dare esami. Ebbene, i risultati delle prove di ingresso sono catastrofici sia per quel che riguarda le facoltà scientifiche sia per quelle umanistiche. Sentivo l'altro giorno il preside di una facoltà di Lettere e Filosofia che mi ha spiegato come la metà dei compiti fosse insufficiente. Badate bene, parliamo di giovani che hanno scelto una facoltà umanistica, e che dunque si sentono in qualche misura portati per materie dove invece rivelano lacune spaventose.

Sono il risultato di un sistema formativo che prevede 5 anni di vecchia scuola elementare, 3 anni di medie, 5 anni di liceo. Almeno 13 anni di studio (senza contare la scuola dell'infanzia che pure dona tutta una serie di competenze) non riescono a raggiungere il risultato previsto, non riescono a raggiungerlo perché spesso volte ci si è illusi che un'infarinatura di un nugolo di materie potesse essere in qualche misura sufficiente. Abbiamo definito quadri orari molto pesanti, fino a 38 ore. Il mio commento è stato: 38 ore di liceo classico, mi devono spiegare poi con che forza questi ragazzi, quando tornano da scuola, si mettono a tradurre Tacito o a leggere l'Eneide. I ragazzi rispondono: "*le traduzioni a casa non le facciamo più*".

Ho avuto una studentessa all'università che era reduce da un "*super Brocca*", aveva delle competenze eccellenti, da vecchio liceo di una volta, le ho chiesto come avesse fatto e lei mi ha risposto: "*Guardi è stata una fatica perché mio padre è avvocato e ha fatto il liceo classico di vecchio modello, e esigeva delle competenze che il percorso scolastico non mi dava, per cui io facevo come il piccolo scrivano fiorentino e la notte andavo avanti a studiare. Non do la colpa a mio padre di questa fatica immane, perché comunque poi mi è venuta buona, però certo che se si potesse tornare al liceo che ha fatto mio padre forse sarebbe meglio per tutti*". Ora, non arriviamo al passatismo, ma arriviamo a dire che è importante che il liceo sia concentrato, ciclo per ciclo, orientamento per orientamento,

dal classico al linguistico, al liceo delle scienze umane, al liceo musicale e coreutica, su un cuore di materie che sono proprie di quella istruzione liceale.

Abbiamo rimesso mano ai licei, i licei di Giovanni Gentile, su cui si sono incrociati moncherini di riforme e centinaia di sperimentazioni, più l'autonomia scolastica, cioè un panorama totalmente frastagliato. Panorama dove addirittura mi sono trovato di fronte a un liceo cosiddetto *coreutico*, dunque in teoria dedicato alla danza, il cui piano orario era da liceo pedagogico con un'ora di danza alla settimana. Ditemi se un'ora di danza può preparare; in compenso c'era un'ora di diritto, eccetera eccetera, e un quadro orario con 17 materie.

La nostra prima idea è stata che all'interno del secondo ciclo di istruzione bisogna tornare a differenziare i vari percorsi, sottolineando - *percorso per percorso* - le specificità, fermo restando alcune competenze comuni a tutto il percorso del secondo ciclo dell'istruzione: riuscire a leggere adeguatamente un saggio, un articolo di giornale, un libro di testo, è essenziale non per il voto, ma per l'istruzione permanente. Se io non maturo solide capacità di lettura, se io non aumento il mio vocabolario - e purtroppo i nostri ragazzi hanno un vocabolario povero - ho scarsa capacità di comprendere il mondo di parole che sta intorno a me.

Ho recuperato vecchi libri delle medie di 60/70 anni fa. Stiamo parlando non della media ginnasiale, ma della scuola media cosiddetta tecnica di una volta; ebbene, se li metto in mano ad un ragazzo della stessa età di quei ragazzi di 70 anni fa, ogni tre parole si ferma e deve ricorrere al vocabolario, oppure, ed è ancora peggio, fa finta di avere capito, va avanti. Chiedo un riassunto e non è in grado di farlo perché gli mancano gli strumenti. Stessa cosa per la matematica, stessa cosa per la lingua: usciamo da percorsi dove per gli 8 anni della scuola del primo ciclo si studia inglese. I nostri ragazzi escono da 8 anni durante i quali hanno studiato inglese senza impararlo, con qualche eccezione per le scuole che hanno investito e molto sulla competenza degli insegnanti di lingua inglese.

Io ho fatto le scuole pubbliche e invidio sempre alle paritarie la possibilità che hanno, che poi viene esercitata nelle maniere più diverse, di scegliere i propri insegnanti. Sono stato in alcune scuole primarie paritarie e devo dire che sono rimasto stupefatto nel parlare con questi bimbettini in inglese o in tedesco, perché avevano delle competenze linguistiche che solo un bambino così piccolo può acquisire, perché sappiamo, e lo sapete meglio di me voi che avete la fortuna di essere già genitori, i bimbi sono nel bene o nel male delle spugne per cui avere dei cattivi insegnanti di inglese a quell'età vuol dire pregiudicare la loro capacità di apprendimento linguistico.

Come affrontare il problema?

Abbiamo fissato un livello linguistico adeguato (il B2) in uscita dal percorso scolastico e previsto un sistema che prepari adeguatamente gli insegnanti e che non faccia fallire le ipotesi di innovazione. Perché se io metto a ordinamento lo studio di una materia non linguistica in una lingua straniera, poniamo la storia dell'arte piuttosto che la filosofia piuttosto che la matematica, la scienza o addirittura la letteratura italiana, devo avere insegnanti preparati a farlo, devo avere dei percorsi universitari che fissano la competenza linguistica di accesso a livello C1. Livello C1 vuol dire che un italiano vi parla correntemente in lingua inglese francese e tedesca, per cui non ha imparato la lezione a memoria, ma è in grado di interagire con la classe.

Lo dico, e lo sottolineo, volenti o nolenti le parti sindacali, tutte contente perché si immaginavano di impegnare altri insegnanti di lingua in graduatoria. Ah! Per carità! Ho spiegato che si dovevano scordare di parlarci di problemi di organici, di code di graduatoria e di quant'altro. Il mio obiettivo è di avere una scuola pubblica, statale o paritaria, dove mio figlio possa essere tranquillamente lasciato senza che poi a casa si debbano correggere gli errori perché già questo la scuola è in grado di fare.

Pensiamo anche alla competenza chiave dell'informatica: anche qui, non con l'insegnamento dell'informatica perché l'insegnamento dell'informatica nella scuola di proprietà statale spesso e volentieri si è tradotto in qualcosa che non ha nulla a che fare con le competenze dei nostri ragazzi, "*nativi digitali*".

Quando mi è capitato di assistere a certe lezioni di informatica, dico meno male che c'è il Nintendo, perché questi ragazzi riescono ad acquisire una manualità che a scuola non riuscirebbero mai ad acquisire. L'informatica corre trasversalmente alle materie, è un qualcosa da applicare alla didattica.

Un uso consapevole dell'informatica, non attraverso la ricerchina su Google, ma attraverso la possibilità di costruire dei prodotti multimediali, le lezioni attraverso le LIM e quant'altro è qualcosa di prezioso.

I nuovi percorsi garantiscono l'acquisizione delle competenze essenziali (lingua italiana, lingua straniera, informatica), che corrono trasversalmente ai vari percorsi e che servono anche per l'educazione permanente, perché senza manovrare un computer non riesci a fare il tuo aggiornamento telematico a distanza; senza conoscere una lingua straniera sei limitato nelle tue possibilità di lavorare e di aggiornarti, magari anche andando all'estero; senza la comprensione dell'italiano scritto e senza la possibilità di esporlo oralmente, non si va da nessuna parte,

perché difficilmente chi non sa leggere ha poi un'oralità che lo mette in grado di interloquire in maniera adeguata con gli altri, così come non va da nessuna parte chi non ha competenze matematiche di base molto forti.

Attorno a questo nocciolo duro di conoscenze comuni ci sono poi le specificità dei singoli licei con una scommessa, e cioè che tutti i percorsi liceali debbono avere degli ostacoli. La scuola per tutti non è la scuola che tutti possono fare perché è facile, dato che poi la vita ti dimostra che l'aver acquisito un titolo di studio ti è poi inutile per il tuo futuro, non solo, ma la scuola facile è la scuola presa sottogamba dagli stessi ragazzi.

I ragazzi a quell'età, dai 14 ai 18 anni, vogliono la sfida, magari stramaledicono il professore severo ma è il professore di cui poi ad anni di distanza si ricordano: quanti di noi, incontrando i propri coetanei, si sentono dire: *“all'epoca dicevo che il prof Tizio era uno s..., però poi, sai, all'università in tedesco 30 e lode al primo colpo e quando sono andato a fare un colloquio di lavoro i libri che mi ha fatto leggere mi sono serviti”*.

Un percorso ad ostacoli vuole dire avere ostacoli chiari; avere ostacoli chiari vuol dire tornare in parte ai vecchi programmi ministeriali, cioè al dire: *“Fissiamo un minimo di cose che i nostri ragazzi devono sapere perché altrimenti non vanno da nessuna parte”*, e questo l'hanno fatto già sia l'Inghilterra, che si è trovata anche lei drammaticamente a confronto con i risultati OCSE-PISA, sia la Francia.

Ho degli insegnanti di latino che si lamentano che i ragazzi non conoscono l'analisi logica. Se uno va a riprendere le indicazioni sul primo ciclo non trova l'esplicitazione *“analisi logica”*, trova espressioni molto più vaghe e che da qualche insegnante sono interpretate come: facciamo gli alberi, gli insiemi ecc. Il problema è che poi quando devi riconoscere un accusativo o un dativo sono dolori. Quando poi devi riconoscere la struttura sintattica, non solo del latino ma di qualunque lingua straniera, sono dolori perché non riesci trovare né le analogie, né le differenze rispetto alla lingua italiana.

Un percorso differenziato con ostacoli, con il gusto della sfida da superare, che ti serve perché lo hai consapevolmente intrapreso, serve anche a superare la dispersione scolastica.

La dispersione scolastica noi la superiamo non costringendo - per un certo periodo ci siamo cullati in questa illusione - tutti i nostri ragazzi a stare in una specie di simil liceo semplificato, ma la sconfiggiamo se ogni ragazzo va a scuola perché in qualche meandro della sua mente di adolescente percepisce che quello che sta facendo comunque gli serve e, magari, gli piace anche. Basta spesso un insegnante valido per dare ad un ragazzo la motivazione per continuare e insistere e approfondire tutte le altre materie.

Altra idea forza: basta con le *infarinature*, basta con gli spezzatini orari in cui le centinaia di sperimentazioni si confondevano le une con le altre, e andiamo verso quadri orari più leggeri. Stiamo parlando di quadri orari che per quanto riguarda i licei classico, scientifico, delle scienze umane, hanno 27 ore al biennio e 30 / 31 al triennio successivo, dove questo limite orario è superato solo nel liceo artistico e nel liceo musicale e coreutico con una motivazione specifica: in questi due indirizzi i ragazzi fanno anche ore di pratica, artistica, musicale e di danza.

Diciamo stop alle 38 ore dove tu ogni giorno per 7/8 ore stai ad ascoltare spiegazioni, arrivi a casa talmente stanco da non riuscire a fare un approfondimento, a studiare, a rafforzare ciò che mi è stato spiegato in classe.

Il tempo dedicato allo studio è importante. A scuola si impara, ma si impara soprattutto attraverso lo studio individuale, attraverso l'insegnante che ti trasmette il gusto di andare poi a casa a leggerci, magari non solo l'*Inferno*, 12 versi da 24 a 36, ma andarti a leggere cosa c'è prima e cosa c'è dopo.

La terza idea forza è basata sull'autonomia scolastica, intesa come risorsa delle scuole, un'autonomia che non si traduce più in “Piani dell'offerta formativa” costretti ad essere illeggibili parafrasi delle indicazioni ministeriali, perché voi capite che se io consegno a scuola un documento di 200 pagine, questi che devono fare il POF, cosa fanno? Taglia e incolla, parafrasi perché è difficile andare a ritagliare una specificità rispetto a indicazioni e documenti nazionali che contengono l'universo mondo.

L'autonomia diventa una risorsa se noi, attorno a un nocciolo duro che garantiamo a tutti gli studenti di tutte le scuole e a un secondo nocciolo ben definito liceo per liceo, diamo la possibilità alle singole scuole di ritagliarsi un proprio profilo. Questo valorizza, a mio parere moltissimo, l'esperienza della scuola paritaria, ma deve anche valorizzare le esperienze della scuola statale, dove esistono licei che per tradizione, per consolidati rapporti territoriali, hanno una serie di esperienze molto forti, molto buone, e autonomia non vuol dire solo scrivere in italiano chiaro il piano del POF, vuole anche dire intervenire sugli orari. Nei licei abbiamo voluto una quota forte di autonomia: tu puoi ritoccare l'orario del 20% nei primi 2 anni, del 30% il terzo e quarto anno e ancora del 20% il quinto anno. Puoi farlo andando a potenziare singole materie.

Mettiamo che un liceo classico decide di puntare molto sul greco e sul latino e un po' meno sulla matematica, fermo restando i livelli essenziale che devono essere garantiti a tutti i ragazzi: bene, quella scuola potrà farlo.

Mettiamo che un liceo linguistico decida di aggiungere al suo quadro orario delle ore di comunicazione: bene potrà farlo, compiendo delle scelte che entrano a far parte del POF e che vengono offerte a voi genitori che dovrete a quel punto sapere, scuola per scuola, cosa vostro figlio andrà ad affrontare, non più pescando prodotti in una sorta di grande supermarket, ma compiendo una scelta consapevole e precisa.

Prendo a caso alcuni altri esempi dell'innovazione che stiamo prospettando. Ho voluto e ottenuto che sul secondo ciclo dell'istruzione non ci fosse la semplice dicitura *lingua inglese*. Spiegateci a cosa serve continuare con l'inglese ad un ragazzo che intraprende il percorso di liceo musicale e coreutico e che già per 8 anni ha studiato l'inglese, quando la lingua d'uso del mondo dell'arte è il francese. Sul liceo classico, perché non dare la possibilità di aprire delle sezioni di tedesco, perché per chi ha già maturato l'intenzione di proseguire con gli studi classici, il tedesco è la lingua principale, assieme all'italiano. Perché non dare la possibilità, ai licei linguistici, di uscire dal recinto stretto delle lingue comunitarie?

Affidiamo alla scuola una grande responsabilità che è non semplicemente basata sui progetti o sulla richiesta al ministero di cattedre aggiuntive per accontentare l'insegnante Caio o Sempronio. No!, implica il dovere degli insegnanti e dei colleghi docenti di interrogarsi su alcune scelte educative di fondo e di fare delle proposte.

Abbiamo un dialogo serrato con la burocrazia ministeriale in modo da trasformare la parola autonomia in possibilità concreta, perché è inutile che illudiamo le scuole statali, che diamo loro l'autonomia, se poi vincoliamo gli organici a ragioni che la ragione non conosce. Dobbiamo rendere effettive le possibilità di scelta delle istituzioni scolastiche, mettere tutti di fronte alle proprie responsabilità e far sì che le scelte delle scuole e dei genitori poi si trasformino in atti concreti.

La quarta idea forza è di agganciare tradizione e modernità. La tradizione vuol dire che devo uscire dal liceo classico, dal liceo artistico, ecc., con una determinata preparazione in quelle materie; lo devo fare con modalità anche nuove, e qui entra in campo anche un altro tema che è quello della formazione, non solo iniziale, ma permanente, dei docenti.

Docenti non lo si "è" una volta per tutte; un docente non esce "imparato" dalla propria formazione iniziale. Né il nuovo tirocinio attivo formativo, né le lauree in scienze della formazione primaria "fanno" un docente una volta per tutte. Un docente si fa con una buona preparazione iniziale, ma si fa poi con altri due elementi: l'esperienza sul campo e l'aggiornamento, legati l'una all'altro. Non c'è corso di formazione, non metodologia didattica precotta e imparata, che sostituisca il contatto umano con gli studenti. Un docente che pretende di tradurre pedissequamente sul campo quello che ha imparato all'università o al corso di formazione, è un docente che probabilmente fallirà nella propria missione educativa perché non riesce ad adattare gli strumenti alla realtà.

La formazione continua degli insegnanti è un'arma fondamentale che però è inefficace se la finalizziamo ai punti in graduatoria con i tanti corsi e percorsi, on line e no. Ed è invece efficace se il docente la sente propria perché si sente in dovere di aggiornarsi continuamente, anche perché noi non potremmo mai ficcare dentro percorsi di laurea magistrale, SIS o tirocinio attivo, tutto quello che servirà al docente da qui ai prossimi 20/30 anni di attività.

Questo è il quadro, e su questo quadro noi abbiamo innestato un'altra sfida: la sfida è quella di far sì che i profili dei licei e il regolamento siano oggetto di dibattito pubblico. Tra pochi giorni sarà online un sito della cabina di regia dei licei; nel sito troverete non solo i regolamenti, i verbali, regolamenti certificati con su scritto "bozza ministeriale" perché su internet gira di tutto, ma avrete anche uno spazio dove potrete dire la vostra. Più che domande servono osservazione ed esperienze, che sono quelle che ci possono aiutare a disegnare un percorso liceale che sia immediatamente attivabile e che soprattutto serva allo scopo.

E' lo stesso spirito che ha fatto sì che la cabina di regia sui licei non sia composta dai cosiddetti esperti, ma da insegnanti, da presidi, da ispettori ministeriali in gamba che sanno cosa vuol dire fare scuola.

Se il liceo del futuro non uscirà il meglio possibile dall'esperienza delle persone che la scuola la fanno e che domani saranno chiamati a rispondere delle proprie scelte perché le vivranno in prima persona, non saprei quale altro percorso seguire.

C'è una citazione che mi piace ripetere: "*Il sentiero si crea camminando*". La scuola ha, in questo percorso, i migliori compagni di strada.

INTERVENTI DI SALUTO

VALENTINA APREA

Presidente Commissione Cultura Camera dei Deputati

Ringrazio del cortese invito ma, purtroppo, non potrò essere presente per impegni già fissati precedentemente. Desidero comunque salutare i responsabili, dirigenti, docenti del mondo della scuola e della formazione, genitori, convenuti in occasione del seminario.

Sappiamo che il sistema educativo vive quasi perennemente il dibattito sulle riforme e i problemi organizzativi ed economici che ormai rappresentano costanti “invariabili” dell’oggi. Perché questi ostacoli non condizionino il nostro lavoro e ci consentano di approdare ad un reale miglioramento del sistema, dobbiamo orientare i nostri ragionamenti su alcuni obiettivi chiari e irrinunciabili:

1. Al centro del sistema educativo poniamo sempre e soltanto la persona e la sua crescita integrale, capace di costruire un percorso organico di *conoscenze, abilità e “intenzioni” trasversali*.

2. Nella scuola va creata un’offerta più articolata, vista la possibilità di modellare i percorsi attraverso una maggiore flessibilità; l’autonomia scolastica – che dovrà diventare operativa del nuovo sistema – servirà a favorire questa duttilità curricolare attraverso l’adattamento e la personalizzazione dei piani educativi.

3. Il sistema di istruzione e di formazione può assicurare pari dignità ai diversi percorsi e finalmente avrà due “gambe”, la cui robustezza sarà approvata anche dalla scelta responsabile delle famiglie (qui in Lombardia questo modello prende forma attorno al dispositivo della “dote”).

4. Per favorire l’incontro tra offerta e fabbisogni del mondo del lavoro, il territorio e la società civile dovranno essere messi in grado di esprimere le loro potenzialità ed energie a favore della scuola e della formazione; per recuperare quella “cultura del lavoro” che sembrava essere persa occorrerà una relazione più organica tra scuola, sistema produttivo e tessuto sociale.

Ci auguriamo che tali obiettivi siano presto accompagnati da criteri trasparenti di valutazione esterna dei risultati delle scuole, da nuovi e rigorosi metodi di reclutamento dei docenti, dalla valorizzazione – anche economica – della professionalità di docenti e dirigenti, selezionati secondo il merito. Elementi, questi, che servono per garantire qualità elevata ai corsi di studio.

Da parte nostra proseguiremo la strada necessaria per portare la scuola italiana a svolgere adeguatamente la propria opera di formazione delle nuove generazioni. L’educazione è un compito importante affidato anche alla scuola: sappiamo di poter contare su di voi e per questo vi ringrazio.

Con sincera cordialità. - Roma, 1 ottobre 2009

GIANNI ROSSONI

Vice Presidente e Assessore all'Istruzione Regione Lombardia

Non mi è purtroppo possibile presenziare al Vostro convegno, ma invio i più cordiali saluti ai relatori e a tutti i presenti. Dibattete oggi un tema che da tempo è al centro dell'attenzione dei legislatori nazionali: la riforma della scuola secondaria superiore. I Ministri dell'Istruzione che si sono susseguiti negli anni hanno più volte messo mano a riforme di questo ciclo scolastico, con alterne fortune e un risultato complessivo che lascia ancora insoddisfatti. Non mi soffermerò a dettagliare i problemi della scuola italiana e gli interventi che con sempre maggiore urgenza i genitori e i ragazzi ci chiedono affinché il patrimonio educativo che abbiamo costruito non vada perduto.

Mi permetto, invece, di indicare con chiarezza la strada che ritengo necessario intraprendere per un rilancio della scuola superiore: quella del federalismo, dell'autonomia, dell'unitarietà dell'istruzione che non può più basarsi su un insieme di regole formali, che accrescono solo i posi burocratici da rispettare, ma deve partire da un insieme sostanziale di principi e di livelli essenziali di prestazione garantiti a tutti. Attorno a questo nucleo forte di identità, occorre saper valorizzare le differenze e le capacità dei vari territori, a partire dal principio dell'autonomia scolastica.

Credo che un passo importante in questa direzione sia rappresentato dall'Accordo che il Presidente Formigoni ha sottoscritto il 16 marzo scorso con Ministro Gelmini, che avvia una sperimentazione volta a raccordare l'offerta regionale in ambito professionale, coordinando i percorsi di istruzione professionale statali con i percorsi di IFP regionali, di cui riconosce il pieno valore educativo.

L'intesa è orientata a superare una storica sovrapposizione tra i due ordinamenti e pone le basi per la nascita di un organico sistema professionalizzante di secondo ciclo e di formazione tecnica superiore.

Ovviamente, si tratta solo di uno dei tasselli per arrivare a un più completo federalismo nell'ambito dell'istruzione e dovrà essere accompagnato da altri importanti interventi, come quelli relativi alla formazione e al reclutamento degli insegnanti, già prospettati dal Ministro.

La strada per il rilancio della scuola superiore italiana è ancora lunga, ma va percorsa con decisione e con la coscienza che l'unico modo per cambiare efficacemente la scuola è partire dalle esperienze positive in atto, valorizzando le capacità espresse dai territori.

Voglio perciò concludere ringraziando l'AGeSC per l'impegno con cui svolge il proprio compito e per il contributo che, come dimostra questo seminario, continua a dare per migliorare la qualità della nostra istruzione, nella consapevolezza che da essa dipende il futuro dei nostri giovani e di tutta la società.

Buon lavoro - Milano, 3 ottobre 2009

FRANCESCO BELLETTI
Presidente Forum delle Associazioni Familiari

Per improvvisi sopraggiunti impedimenti non potrò essere personalmente presente, né potrà essere presente la persona da noi delegata, al Seminario su “Nuovi percorsi per l’istruzione superiore e la formazione professionale” che si terrà a Milano il 3 ottobre.

Sono convinto che nel profondo intreccio e nella piena collaborazione tra tutte le forze sociali, che anche nel Forum delle Associazioni Familiari trovano voce, risiede la capacità di costruire quel bene comune che sta a cuore a ciascuno di noi e che trova nel compito educativo dei genitori il suo luogo nativo.

Confermo che l’attenzione sulla scuola, sui cambiamenti, sul ruolo insostituibile e in delegabile dei genitori è priorità del Forum che sosterrà l’azione diretta delle associazioni in prima linea in questo ambito, e ben volentieri il Forum e il consiglio direttivo colgono positivamente tutti quei contributi che servono ad alimentare e a far crescere la nostra cultura.

Auguro all’iniziativa tutto il successo che merita e conto in altre nuove occasioni per confermare quello spirito di profonda collaborazione che da sempre l’AGeSC mette in campo nella nostra vita associativa.

Cordiali saluti. - Roma, 30 settembre 2009

SOMMARIO

<i>Introduzione - Maria Grazia Colombo</i>	<i>pag.</i>	2
<i>Nuovi Istituti tecnici e professionali - Dario Nicoli</i>	<i>pag.</i>	4
<i>Formazione iniziale dei docenti - Mariella ferrante</i>	<i>pag.</i>	11
<i>Riforma dei Licei - Max Bruschi</i>	<i>pag.</i>	14
<i>Interventi di salute - Valentina Aprea</i>	<i>pag.</i>	19
<i>Gianni Rossoni</i>	<i>pag.</i>	20
<i>Francesco Belletti</i>	<i>pag.</i>	21

Redazionale a cura di

Ernesto Mainardi
ufficiostampa@agesc.it

Finito di stampare - ottobre 2009
presso le proprie officine da IKONOS EDITORE
Treviolo (Bergamo)



**Associazione Genitori
Scuole Cattoliche**

AGeSC - Associazione Genitori Scuole Cattoliche
Via Aurelia, 796 - 00165 Roma
Tel. 06 83085331 - Fax 06 83085333
segreteria.nazionale@agesc.it - www.agesc.it