

Licei di 4 anni e riforma della scuola: melina o progetto di sistema per la nuova legislatura?

IL 5 NOVEMBRE DEL 2013, IL MINISTRO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, ON. MARIA CHIARA CARROZZA, HA AUTORIZZATO LA SPERIMENTAZIONE DEL LICEO DI 4 ANNI A PARTIRE DALL'ANNO SCOLASTICO 2014-2015. LA DISCUSSIONE SULL'OPPORTUNITÀ DI RIDURRE DI UN ANNO LA DURATA DEGLI STUDI NECESSARI ALL'ACCESSO ALL'UNIVERSITÀ DEVE CONSIDERARE, DA UN LATO, IL QUADRO DELLE POLITICHE SCOLASTICHE A PARTIRE DAL 2000 E, DALL'ALTRO, L'IRRINUNCIABILITÀ DI UNA PIÙ AMPIA ARTICOLAZIONE DELL'INTERVENTO DI RIFORMA.

Con i decreti ministeriali firmati il 5 novembre 2013, il ministro della P.I. on. Maria Chiara Carrozza ha autorizzato la sperimentazione del Liceo di 4 anni a partire dall'anno scolastico 2014-2015 in quattro Istituti di istruzione secondaria statali (il *Majorana* di Brindisi, il *Tosi* di Busto Arsizio, l'*Anti* di Verona e il *Flacco* di Bari), nonché in tre Istituti paritari (il *Carli* di Brescia, il collegio *San Carlo* di Milano e l'*Olga Fiorini* di Busto Arsizio). Potrebbero essere presto coinvolte nella sperimentazione anche alcune altre scuole della Campania (si parla dei Licei *Garibaldi* e *Sannizzarro* di Napoli e dell'Istituto *Telesio* di Benevento).

La sperimentazione ha rilanciato il dibattito sull'opportunità di ridurre da 13 a 12 gli anni di studio necessari per l'accesso all'Università. Come accade ormai nella maggior parte dei paesi che prevedono, tra l'altro, non 12, ma addirittura 11 e, in qualche caso, perfino 10 anni di scuola per accedere non all'Università, ma ai corsi della formazione professionale superiore paralleli all'Università, purtroppo da noi quasi inesistenti, ma all'estero molto sviluppati e anche parecchio frequentati. Con la conseguenza di un paradosso da decenni documentato dalle statistiche Ocse o Eurostat: l'Italia, rispetto agli altri paesi avanzati, può vantare una percen-

tuale molto bassa di giovani con un titolo di studio superiore; in compenso,

però, ha la percentuale più alta di ventiquattrenni ancora in Università¹.

La legge Berlinguer (2000)

La sperimentazione menzionata è "rilanciato il dibattito" sulla diminuzione degli anni di studio per accedere all'esame di stato perché una prima ipotesi in questo senso era stata avanzata, tra il 1997 e il 2000, dal Ministro della Pubblica istruzione on. Luigi Berlinguer. L'ipotesi, come è noto, divenne ordinamento con la legge 10 febbraio 2000, n. 30 (G.U. 23 febbraio 2000, n. 44).

La legge raggiungeva l'obiettivo dei 12 anni di studi preuniversitari, prevedendo una scuola di base di sette anni che unificasse e riducesse di un anno l'allora ancora denominata «scuola elementare» quinquennale e la tradizionale scuola secondaria di I grado triennale; articolava, poi, in un biennio unitario obbligatorio e in un successivo triennio non obbligatorio tutti i percorsi della scuola secondaria, chiamati Licei. In questo contesto panlicealista, si assimilava l'intera istruzione tecnica e professionale al Liceo tecnico-tecnologico, ancorché prov-

visto all'interno di numerosi indirizzi.

La legge, abrogata formalmente dalla legge delega Moratti nel 2003, non entrò mai in vigore e fu respinta nei suoi contenuti per tanti motivi.

Alcuni erano di pedagogia della scuola. Per es., la compressione efficientistica degli apprendimenti in un'età come la fanciullezza e la preadolescenza, al contrario bisognosa di tempi e attività educative-didattiche distese e, soprattutto, molto personalizzate; lo scolasticismo intrinseco a un intero ordinamento programmaticamente pensato come in sé capace di essere professionalizzante senza mai, però, di fatto, far incontrare ai giovani il lavoro, la professione, le com-

1. Sulle ragioni per istituire anche nel nostro paese accanto all'Università una ricca offerta istituzionale di formazione professionale superiore si rimanda a G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in G. Bertagna - V. Cappelletti, *L'Università e la sua riforma*, Studium, Roma 2012, pp. 111-157.



**Luigi Berlinguer,
Ministro della
Pubblica Istruzione
dal 1996 al 2000.**

petenze specifiche come straordinari giacimenti educativi e culturali da cui attingere anche per la formazione generale della persona; l'eccessiva separazione, per di più percepibilmente gerarchica, tra obbligo di istruzione nella scuola (scuola di base più biennio secondario) e obbligo formativo destinato ai falliti o ai disadattati della scuola; il ribadito messaggio sul privilegio dell'Università rispetto a un visibile e strategico rafforzamento della formazione professionale che, partendo da quella secondaria, potesse giungere, con percorsi graduali e continui, a quella superiore, fino ai 21-23 anni; oppure ancora lo svilimento del valore educativo, culturale e didattico dell'apprendistato, escluso non solo dall'obbligo di istruzione, ma nemmeno contemplato, dopo di esso, come possibile percorso autonomo in vista dell'acquisizione dei titoli di studio secondari e superiori in assetto lavorativo.

Altri motivi di critica erano politici (i mugugni si sprecarono nella stessa maggioranza di governo) e altri ancora erano sindacali (Berlinguer perse addirittura il posto per la vicenda del famoso «concorso» che intendeva, attraverso, a dire il vero, la risibile formula di quiz pedagogici e didattici, reintrodurre il vec-

chio «merito distinto» nella carriera dei docenti; ma si comprese subito che la dura reazione sindacale al «concorso» era obliqua: serviva più per colpire una riforma ordinamentale che, nonostante l'allineamento della Cgil, non era stata digerita dalla base e dagli altri sindacati che per respingere il significato, se non proprio le modalità, del «concorso»). Il «motivo dei motivi» dell'inattuazione dell'ordinamento Berlinguer, tuttavia, fu una non ideologica consapevolezza dei gravi problemi congiunturali provocati dalla cosiddetta «onda anomala» che si sarebbe venuta a determinare con l'abbassamento da 8 a 7 anni dell'istruzione di base: ovvero dalla contemporanea sovrapposizione di due leve scolastiche. Per sette anni, infatti, sarebbe stato necessario avere a disposizione molte più

aule scolastiche e molti più trasporti, mense e, nondimeno, personale docente, ma sapendo dall'inizio che, alla fine del processo attuativo, non solo questo potenziamento non sarebbe più servito, ma addirittura, visti gli andamenti demografici, si doveva ulteriormente sgonfiare il numero iniziale di partenza. Senza pensare, inoltre, che, se il personale aggiuntivo si poteva reclutare in tempi brevi, non altrettanto si poteva prefigurare per l'edilizia scolastica e l'insieme della logistica.

Rilevanti costi economici, per di più a perdere, dunque; e in un periodo nel quale i noti problemi di bilancio del nostro paese diventavano conclamati. Oltre ai costi economici, inoltre, andavano contabilizzati come non meno significativi anche i costi psicologici e sociali, visto che, secondo le disposizioni ministeriali attuative della legge, per altrettanti anni, bisognava individuare discrezionalmente una percentuale di ragazzi che sarebbero stati ammessi d'ufficio a una classe superiore: come avrebbero reagito le famiglie dei figli «lasciati indietro»? Come, con quali criteri, i docenti avrebbero scelto questi «migliori» a cui «far saltare» un anno per sette anni? Magari guardando solo al profitto, secondo mere logiche nozionistiche? Oppure affidando il tutto alla discrezionalità dei docenti? Come avrebbero reagito gli allievi «premiati» o «puniti»? E le famiglie? E i diversi gruppi sociali?

L'ipotesi del Gruppo ristretto di lavoro del ministro Moratti (dicembre 2001)

Linsieme di questi problemi spiega perché, appena cambiata la maggioranza di governo, il Ministro Letizia Moratti, con decreto ministeriale n. 672

del 18 luglio 2001, istituì un Gruppo Ristretto di Lavoro (GrL) allo scopo «di svolgere una complessiva riflessione sull'intero sistema di istruzione e, nel contempo,

di fornire concreti riscontri per un nuovo piano di attuazione della riforma degli ordinamenti scolastici, ovvero per le eventuali modifiche da apportare alla legge 30 del 10 febbraio 2000». Il Grl era composto da sei accreditati esperti di riforme della scuola, di cui tre impegnati negli uffici scuola e/o nel mondo culturale dei partiti di opposizione.

Il Ministro chiese ai membri del Grl di procedere entro il mese di novembre 2001 a una ipotesi di «nuovo piano di attuazione della riforma degli ordinamenti scolastici» che:

a) valorizzasse ulteriormente il ruolo e la funzione educativi della scuola dell'infanzia, valutando in particolare «se e in quale modo considerare la frequenza della scuola dell'infanzia triennale, che resta non obbligatoria e curricularmente unitaria, come possibile credito ai fini del soddisfacimento di almeno un



Valentina Aprea, Sottosegretario di Stato del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca dal 2001 al 2006.

anno dei 12 di istruzione e/o formazione obbligatoria»;

b) ipotizzasse un'articolazione unitaria delle due scuole esistenti dai 6 ai 14 anni, con piani di studio che fossero continui e progressivi e che fossero organizzati in cicli didattici e valutativi biennali, così da legare organicamente l'ultimo anno della scuola elementare e il primo della media;

c) eliminasse la cosiddetta «onda anomala» determinata dall'attuazione della legge 30/2000, con tutti i suoi insostenibili effetti edilizi, logistici e organizzativi, spostando il taglio di un anno dell'intero percorso preuniversitario dalle due scuole di base alla scuola secondaria;

d) assicurasse, obbedendo al nuovo quadro delle competenze istituzionali tracciate dal novellato Titolo V della Costituzione varato con 3 voti di maggioranza dal centro sinistra a conclusione della legislatura precedente (marzo 2001), la pari dignità educativa e culturale tra i percorsi secondari (14-18) e superiori (18-24) di «istruzione» statali e di «istruzione e formazione professionale» affidati dal nuovo art. 117 della Costituzione alle Regioni;

e) legasse maggiormente l'intero «sistema educativo di istruzione e formazione» al mondo della società e del lavoro, in particolare valorizzando le metodologie didattiche dell'alternanza scuola lavoro e dell'apprendistato formativo.

Il Grl, per adempiere al mandato tecnico ricevuto dal Ministro, elaborò, anzitutto, una propria bozza di revisione dell'intero «sistema educativo di istruzione e di formazione» (art. 1, c. 1, legge 30/2000); bozza che considerasse come vincoli da rispettare le raccomandazioni ricevute dal Ministro.

In secondo luogo, tra i mesi di luglio e di settembre del 2001, verificò la congruenza, i punti deboli/forti, la praticabilità e il consenso dell'ipotesi di revisione complessiva del sistema educativo di istruzione e di formazione elaborata, attraverso lo svolgimento di Focus Group e attraverso il confronto critico con sessanta consigli di classe e di istituto distribuiti, a campione, sul territorio nazionale (settembre-ottobre 2001). Sia i Focus Group, che videro ogni volta la pluralistica partecipazione di opinion leader nazionali della cultura e



Letizia Moratti, Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca dal 2001 al 2006.

della società, di accademici di contrapposto orientamento scientifico e di rappresentanti del mondo della scuola e di tutto l'associazionismo professionale, sia i risultati della consultazione dei sessanta consigli di classe e di istituto sparsi a campione sul territorio nazionale permisero di assestare *in itinere*, in base alle osservazioni ricevute, numerosi elementi di dettaglio e qualche tratto strutturale della ipotesi iniziale.

Contemporaneamente, il Grl chiese a enti, associazioni, centri di ricerca, riviste che coltivavano per mandato o per vocazione istituzionale i problemi della riforma del «sistema educativo di istruzione e di formazione» un giudizio su tutte le raccomandazioni date dal Ministro, nonché un'eventuale loro concreta proposta di riordinamento che tenesse conto, in tutto o in parte, di tali raccomandazioni.

Infine, preparò, con l'Istat, tra fine ottobre e novembre del 2001, una rigorosa ricerca statistica per indagare, su un campione rappresentativo e significativo rispettivamente di docenti, genitori e studenti, l'opinione dei protagonisti della vita scolastica italiana sulle scelte qualificanti contenute nell'ipotesi di riforma nel frattempo messa a punto. Lo scopo non era, ovviamente, quello di ottenere elementi da utilizzare per il perfezionamento dell'ipotesi stessa, bensì quello di offrire ai decisori politici e all'opinione pubblica informazioni sul grado di adesione/dissenso alle scelte tecniche e di impianto adottate dal Grl. La documentazione di tutto questo percorso (compresi i risultati incoraggianti dell'indagine Istat) e l'ipotesi definitiva di riforma del sistema di istruzione e formazione messa a punto dal Grl, naturalmente, come ipotesi, condivisa dal Ministro, fu illustrata agli Stati generali dell'istruzione convocati dal Ministero a Roma il 19-20 dicembre 2001. Furono in-

vitare alla manifestazione tutte le componenti della scuola (associazioni professionali, sindacati, associazioni di genitori ecc.) e i rappresentanti dei partiti presenti e non presenti in Parlamento. Sull'ipotesi presentata agli Stati generali della scuola, il Ministro aprì subito la trattativa politica per giungere in tempi rapidi alla redazione di un disegno di legge delega (febbraio 2002) che fosse poi presentato, discusso e approvato in parlamento².

L'opposizione, fuori e dentro il Parlamento, scelse subito, però, per dirla con una categoria riassuntiva che fece assegnare il Nobel per l'economia, nel 2005, a Robert Aumann, la strategia del «gioco non cooperativo». Con tutte le conseguenze del caso³. In questo modo, assegnò spesso all'ipotesi caratteristiche e intenzioni caricaturali per giustificarne meglio, a livello politico, il rifiuto radicale. Due partiti della allora maggioranza di governo (An e Udc) reputarono invece addirittura offensiva la proposta di pensare i Licei, e il Classico in particolare, di quattro anni, al pari dei percorsi dell'istruzione e formazione professionale

Dalla legge Moratti (2003-2006) alle norme Fioroni-Gelmini (2007-2010)

Il risultato finale di queste laboriose mediazioni fu l'approvazione a maggioranza, in Parlamento, dopo un anno di dibattiti accesi, della legge delega 28 marzo 2003 n. 53. La legge delega accolse molte proposte contenute nel progetto presentato dal Grl e dal ministro Moratti agli Stati generali del 2001, ma, al contempo, modificò in parti sostanziali la fisionomia e l'architettura dell'ipotesi iniziale.

Scomparve, ad esempio, il credito for-

delle Regioni. Inoltre, a loro avviso, la proposta di articolare gli otto anni della scuola che da «elementare» si proponeva di chiamare più correttamente «primaria» (a segnalarne la funzione architettonicamente fondante l'intero sistema educativo) e della scuola media per cicli didattici e valutativi biennali avrebbe snaturato l'identità della scuola elementare riformata nel 1985, definita «il fiore all'occhiello» del sistema scolastico italiano.

Ultimo, ma certo non da meno, i sindacati della scuola statale e le burocrazie ministeriali, ambedue interessati per ragioni diverse ma convergenti, a difendere lo status quo, ma anche desiderosi di farsi interpreti dei dissensi espressi da due partiti di governo e dalle forze dell'opposizione, si allearono per cambiare il meno possibile l'esistente e, soprattutto, per ostacolare ogni valorizzazione del sistema di istruzione e formazione professionale delle Regioni, prefigurato dal nuovo Titolo V della Costituzione e proposto dal Grl come percorso parallelo e di pari dignità con quelli di «istruzione» dello Stato.

mativo per la frequenza del triennio della scuola dell'infanzia che avrebbe permesso di inserire questo grado sco-

2. *Una scuola per crescere*, numero speciale per gli Stati Generali dell'Istruzione, dicembre 2001, in «Annali dell'Istruzione», n. 1-2, Le Monnier, Roma 2001. Gli Atti delle due giornate (19-20 dicembre 2001) degli Stati Generali dell'Istruzione, insieme al testo originario del disegno di legge di riforma presentato in Parlamento nel febbraio 2002, sono stati poi raccolti in «Annali dell'Istruzione», n. 3-4, Le Monnier, Roma 2001.

3. R. Aumann, *Razionalità, cooperazione, conflitto* (2005), tr. it. a cura di E. Minelli, Morcelliana, Brescia 2008.



Giuseppe Fioroni, Ministro della Pubblica Istruzione dal 2006 al 2008.

lastico tra quelli comunque coinvolti nel diritto dovere di istruzione e formazione fino a 18 anni e, quindi, tra quelli ai quali la Repubblica era obbligata a garantire risorse crescenti, oltre che pari dignità ordinamentale con i gradi successivi.

I percorsi di «istruzione» statali, denominati, come nella legge Berlinguer n. 30/2000, «Licei», tornarono tutti quinquennali, mentre i percorsi di «istruzione e formazione professionale» affidati dalla Costituzione alle Regioni, nonostante la dichiarazione di principio sposata dalla legge sulla pari dignità di tutta l'offerta formativa del secondo ciclo di istruzione e formazione, restarono quadriennali per il diploma e triennali per la qualifica (anche se fu prevista la possibilità di organizzare, in collaborazione con le scuole statali, un anno aggiuntivo valido per accesso all'esame di Stato).

L'unitaria campitura 14-22/24 anni per lo sviluppo dei percorsi dell'«istruzione e formazione professionale» secondaria e superiore affidata alle Regioni, prevista parallela a quella dei percorsi secondari e universitari di «istruzione», fu eufemisticamente attenuata e, soprattutto, ricondotta, nel segmento superiore, al tradizionale centralismo ministeriale.

Il raccordo tra 5° anno della primaria e 1° della secondaria di I grado fu cancellato e l'idea dei bienni di valutazione tra i 6 e i 18 anni fu modificata per adattarsi alla nuova articolazione della scuola primaria e secondaria di I grado, nonché dei Licei tornati quinquennali.

In compenso, al fine di potenziare il sistema dell'«istruzione e formazione professionale» delle Regioni legato alle dinamiche economiche dei territori e del paese, la legge delega e il successivo DLgs n. 226/05 accettarono il principio del passaggio di tutta l'istruzione pro-

fessionale statale e della parte più specificamente professionalizzante dell'istruzione tecnica alle Regioni, mantenendo in capo allo Stato solo i percorsi liceali, anche economici e tecnologici, che avrebbero dovuto completare in Università o comunque nell'istruzione professionale superiore le dimensioni della professionalità specifica⁴.

La normativa emanata dopo il 2006 è poi ulteriormente intervenuta a limare i residui più innovativi contenuti nelle legge n. 53/03 e nei suoi decreti attuativi, per non dire a restaurare la situazione che esisteva prima della sua stessa approvazione.

Infatti, con il ministero Fioroni si è anzitutto reintegrata la permanenza, nel secondo ciclo di istruzione, della suddivisione tra Licei, Istituti tecnici e Istituti professionali statali (art. 13 della legge 2 aprile 2007, n. 40). Si sono, in pratica, confermate le tre tradizionali filiere formative tra loro separate e gerarchizzate a livello di immagine culturale, di pratica sociale e di funzioni professionali (cosicché gli studenti valutati «ottimi» dalla scuola media si continuano ad iscrivere ai Licei, immaginando, o illudendosi, di dover diventare classe dirigente del paese; quelli con «distinto» agli Istituti tecnici per aspirare a diventare almeno quadri direttivi, mentre i «sufficienti» sono per lo più indirizzati da docenti e famiglie agli istituti professionali per poter svolgere prestazioni impiegate e operaie qualificate).

In secondo luogo, dopo aver riallontanato il «sistema di istruzione» quin-

⁴. Per una presentazione più critica e distesa dei limiti e delle potenzialità della legge delega n. 53/03 e dei suoi decreti legislativi, si rimanda a G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006; Id., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008; Id., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009.

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

quennale da quello dell'«istruzione e formazione professionale» regionale, triennale per le qualifiche e quadriennale per i diplomi, la normativa successiva al 2006 ha in sostanza sancito la residualità di quest'ultimo e, quindi, anche la sua, di fatto, impari dignità educativa, culturale e sociale rispetto ai Licei, agli Istituti tecnici e, perfino, agli Istituti professionali dell'«istruzione» statale. Infatti, al di là di volenterose dichiarazioni di segno contrario, l'ha destinato agli studenti che, per apparente inettitudine propria, non riuscirebbero a seguire con profitto nessuno dei tre percorsi «scolastici» del sistema di istruzione o che, per condizioni familiari, ambientali e socio-economiche sfavorevoli, non sono nelle condizioni di impegnarsi nella frequenza di corsi quinquennali invece che più brevi e capaci di garantire un immediato inserimento attivo nel mondo del lavoro.

Anche la possibilità «concessa» alle Regioni (DPR 87/2010, in base all'art. 13, 1 quinquies della legge 40/07) di chiedere agli Istituti tecnici e professionali statali, grazie agli spazi di flessibilità garantiti dall'autonomia delle scuole, di istituire, all'interno dei loro percorsi quinquennali, corsi triennali e quadriennali di qualifica e diplomi professionali, ha avuto più il significato e l'effetto programmatico di deprimere ulteriormente, fino a squalificarlo, il «sistema di istruzione e formazione professionale» regionale che altro. Molte Regioni, infatti, deresponsabilizzandosi, hanno preferito "appaltare" del tutto la loro Istruzione formazione professionale fino ai 18 anni alle scuole statali; altre Regioni, ad esempio Lombardia, Veneto e Friuli, che, sulla base della legge n. 53/03, si sono impegnate nella costruzione di un sistema graduale e continuo di istruzione e formazione professionale, sono state fortemente penalizzate dallo Stato nei fi-



Mariastella Gelmini, Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca dal 2008 al 2011.

nanziamenti (lo Stato preferisce sostenere i propri istituti professionali) e non riescono, in questo modo, a soddisfare la crescente domanda di giovani e famiglie per questa loro apprezzata offerta formativa, che in Lombardia, ad esempio, è scelta dal 18% dei giovani (percentuale che potrebbe perfino raddoppiare se ci fossero le risorse per ampliarla!).

Queste reintegrate qualificazioni di minorità e di separatezza attribuite al sistema di Istruzione e formazione professionale delle Regioni rispetto a quello di Istruzione statale sono state, in terzo luogo, confermate anche dalla decisione assunta sempre nella legge 40/07 di istituire, dopo gli Istituti tecnici e professionali quinquennali, la cosiddetta Istruzione tecnica superiore (Its) biennale/triennale. A questa tipologia di istruzione, infatti, non possono iscriversi, per legge, sebbene posseggano le competenze generali e specifiche richieste per superare le prove di accesso, i diplomati dell'Istruzione e formazione professionale regionale. Inoltre, essendo conce-

pita come non integrata con quella disponibile nei corsi dell'Istruzione e formazione tecnica superiore (Its) di durata più variabile (da 6 mesi a tre anni), successivi all'Istruzione e formazione professionale delle Regioni e, soprattutto, con quella universitaria, finisce per pregiudicare, nel lungo periodo, il proposito di istituire, a fianco dell'Università, un vero e proprio «sistema dell'istruzione e formazione professionale superiore», contenente corsi professionali di durata variabile, ma di pari dignità educativa, culturale e ordinamentale con quelli universitari. In questa maniera, resta inalterato il pregiudizio che equipara la dimostrazione di eccellenza di un giovane alla frequenza con ottimi voti prima del Liceo e poi dell'Università, ma non certo dei percorsi dell'Istruzione e formazione professionale prima secondari e poi superiori.

Ad ulteriore sanzione del collaudato paradigma formativo separatista e gerarchico, la legge finanziaria del 2007 aveva disposto, infine, due ulteriori provvedimenti: lo spostamento dell'inizio del-

l'apprendistato formativo dai 15 ai 16 anni⁵ e la reintroduzione, dopo i 16 anni, della tradizionale gerarchizzazione qualitativa e quantitativa esistente tra «obbligo di istruzione» per chi prosegue gli studi e «obbligo formativo» per chi, invece, frequenta i vecchi corsi regionali della formazione professionale ex lege 875/78 o lavora con l'istituto giuridico dell'apprendistato professionalizzante. Per fortuna, il Titolo VI, Capo I, artt. 47, 48 della legge 9 novembre 2010, n. 182, ha reintrodotta la possibilità di cominciare l'«apprendistato formativo» in diritto-dovere per l'ottenimento di una quali-

fica professionale a 15 anni e di poterlo concludere a 29 anni dopo aver eventualmente percorso l'intera filiera dei titoli di studio, fino al dottorato di ricerca. Rivendicando, in sostanza, in questo modo, l'urgenza di realizzare al più presto la per ora ancora teorica pari dignità educativa e culturale del «sistema dell'apprendistato formativo» secondario e superiore (15-29 anni) rispetto al «sistema di istruzione» statale, sempre secondario e superiore (14-24 anni), e al «sistema dell'istruzione e formazione professionale» regionale che inizia a 14 anni, si chiude con il diploma a 18, ma

che, come frequenza di lfts e come formazione professionale permanente, si potrebbe e si dovrebbe prolungare per l'intera durata della vita lavorativa. Nel primo caso con una formazione generale e specifica in assetto di lavoro e negli altri due con una formazione generale e specifica centrata sulla metodologia dell'alternanza formativa scuola/società e scuola/lavoro (art.5 della legge n. 53/03). Scenario, questo, che anche i Regolamenti Gelmini di riordino dei Licei, degli Istituti tecnici e degli Istituti professionali (DPR 15 marzo 2010, n. 89) hanno smentito.

Quattro anni: una buona idea, ma a precise condizioni

Il recupero di un dibattito serio, sereno e documentato sulle ragioni che, a partire dalla sperimentazione Carrozza, possono, dunque, portare il nostro paese ad adottare anche nel «sistema di istruzione» del secondo ciclo la durata quadriennale dei percorsi formativi, come accade per il diploma acquisibile nel «sistema dell'istruzione e formazione professionale» delle Regioni, non può che essere salutato positivamente. Forse, visti i trascorsi finora riassunti, giungiamo addirittura troppo tardi all'appuntamento, per spenderlo in maniera non strumentale e opportunistica. Questa scelta sui Licei e, si spera, sugli Istituti Tecnici a quattro anni, infatti, per non apparire un espediente inventato in questi ultimissimi anni di crisi per tagliare un po' di spesa pubblica e, allo stesso tempo, un vero e proprio attentato alla qualità complessiva degli studi e della formazione dei nostri giovani, ha poco senso se non si rispettano con-

temporaneamente, o almeno in un arco temporale ragionevole, le seguenti condizioni.

La prima: intervenire in maniera non cosmetica sulla scuola dell'infanzia e sulle scuole del primo ciclo di istruzione per introdurre la valorizzazione del lavoro, delle esperienze di lavoro, come straordinario giacimento metodologico, culturale ed etico per la formazione dei ragazzi. Ciò per abbattere definitivamente quella specie di trascendentale dello spirito che docenti e ragazzi, con le loro famiglie, interiorizzano da decenni tra i tre anni di scuola dell'infanzia e gli otto del primo ciclo: l'identificazione tra «merito» ed «eccellenza» e «merito ed eccellenza scolastica».

Ragion per cui, alla fine del percorso, i «meritevoli» e gli «eccellenti scolastici» sarebbero destinati alla frequenza dei licei, i «buoni scolastici» a quella degli istituti tecnici, i «sufficienti scolastici»

agli istituti professionali, i «dis-» o gli «inadatti scolastici» ai percorsi di istruzione e formazione professionale triquadriennali delle Regioni e, infine, i drop out, gli ormai non più scolarizzati o scolarizzabili, all'apprendistato, ovvero a un lavoro vissuto come una condanna espiatoria o, comunque, come segno di una sconfitta, invece che come una fertillissima occasione formativa per l'elevazione umana, civile e professionale. La pari dignità educativa e culturale dei percorsi di «istruzione», di «istruzione e formazione professionale» e di «appren-

5. L'art. 1, comma 622 della legge n. 296/06 (finanziaria del 2007) recitava: «L'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di qualifica professionale di durata almeno triennale entro il 18° anno di età. L'età per l'accesso al lavoro è conseguentemente elevata da 15 a 16 anni». Interessante riflettere su quel «conseguentemente». Se si conferma, infatti, come si fa nella prima parte, che i dieci anni di istruzione obbligatoria servono per poter acquisire una qualifica professionale entro il 18° anno di età, l'innalzamento dell'età di accesso all'apprendistato per la qualifica triennale implica che, nella migliore delle ipotesi, permette l'acquisizione del titolo a 19 anni; a meno che si sottintenda, come probabilmente hanno pensato gli autori della norma, che l'apprendistato formativo per la qualifica professionale previsto fin dal 2003 non sia e non sia mai stato in realtà «formativo», ma soltanto un artificio delle imprese per avere a disposizione lavoro a più basso prezzo.

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

distato formativo» del secondo ciclo e dell'istruzione e formazione terziaria non si può che costruire, infatti, sul piano della mentalità e, soprattutto, su quello pedagogico-didattico, tra scuola dell'infanzia e primo ciclo. Dopo è troppo tardi, visto che è più facile rompere un atomo che un pregiudizio (Einstein).

A questo proposito, sarà indispensabile anche intervenire con energiche novità sulla formazione e sull'aggiornamento dei docenti che, spesso, in questi gradi scolastici, non praticano la pari dignità ricorsiva tra cultura simbolica e lavoro concreto, o comunque tra compiti sociali e operativi autentici e uso strumentale delle discipline di studio formalizzate: non per dissenso ideologico, ma perché nessuno ha mai mostrato loro con sistematicità e plausibilità *perché, come, quando e quanto* lo si fa e lo si deve fare e *come* tutti i ragazzi, nessuno escluso, con questa impostazione, trarrebbero giovamenti non solo nell'età evolutiva, ma per sempre, per l'intera durata degli studi e della loro vita.

Seconda condizione: intervenire sulla dimensione organizzativa delle scuole del primo ciclo di istruzione. In particolare, si tratta di:

a) recuperare l'ipotesi del 2001 che prevedeva un'articolazione biennale dei tempi didattici dell'intero ciclo (con tutte le conseguenze a livello di tempistica dei traguardi di apprendimento e di periodicità della valutazione);
b) superare, o almeno attenuare progressivamente, l'attuale, ancora rigida separazione tra docenti di scuola primaria e docenti di scuola secondaria di I grado sia a livello di formazione iniziale sia a livello di stato giuridico e contrattuale, prevedendo scivoli gradualmente e reciproci tra i due ruoli, soprattutto nel biennio a scavalco tra quinta classe della primaria e

prima classe della scuola media;

c) introdurre a pieno titolo anche nel primo ciclo il lavoro didattico svolto con la formula dei Larsa (Laboratori per l'approfondimento, lo sviluppo e il recupero degli apprendimenti); il che significa progettare le attività di insegnamento e di apprendimento, superando il gruppo classe come unità organizzativa privilegiata e ordinaria, al fine di abituare i ragazzi (ma anche i docenti e i genitori) a operare con ordine progettuale e libertà didattica, a seconda dei ritmi di apprendimento e delle differenti competenze acquisite, per gruppi di livello, di compito, di progetto o elettivi;

d) riconoscere, proprio per sostenere la praticabilità del punto precedente, il ruolo e le responsabilità funzionali di un docente coordinatore dell'équipe dei colleghi che, per ogni gruppo classe – come tutor degli allievi o come semplici responsabili di specifiche attività – sono a diverso titolo coinvolti nei Larsa, nella progettazione formativa, nell'elabora-

zione delle Unità di apprendimento che vanno a costituire i Piani di studio personalizzati, nel coordinamento e nella verifica della compilazione dei Portfoli delle competenze personali degli allievi, nonché di ogni altro documento di monitoraggio amministrativo;

e) riconoscere il ruolo e le responsabilità funzionali dei docenti dell'équipe incaricati di essere tutor di gruppi di allievi; compito dei tutor è, in collaborazione con il collega coordinatore e con gli altri membri dell'équipe, curare, con il coinvolgimento dei ragazzi, i Piani di studio personalizzati e il Portfolio degli allievi che sono a loro nominalmente affidati; accompagnare gli studenti nelle diverse attività didattiche (comprese quelle del tutorato tra pari); sostenerli, con la famiglia e il territorio, nella maturazione dell'orientamento; assisterli nei tirocini curricolari ed extracurricolari, nelle esperienze di alternanza scuola-lavoro ed eventualmente di apprendistato, anche ai fini della certificazione delle competenze;



Francesco Profumo, Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca dal 2011 al 2013.

f) rendere ordinarie in ogni scuola la presenza di professionalità relative al riconoscimento di crediti formativi formali per apprendimenti maturati in attività e ambienti non formali, informali e occasionali e alla Certificazione delle competenze (controllo della completezza della documentazione; organizzazione, coordinamento e controllo delle diverse fasi del processo relativo all'analisi della documentazione, all'eventuale individuazione e validazione delle acquisizioni maturate in contesti di apprendimento non formali, informali e occasionali, nonché all'attribuzione del credito, alla verbalizzazione e all'attestazione).

Terza condizione: declinare nel concreto ordinamentale la pari dignità educativa, culturale e professionale dei percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione. Non basta la comune durata dei percorsi a questo scopo. Serve anche un significativo sforzo aggiuntivo. Nel caso particolare, – se non si vuole reintegrare l'architettura ordinamentale ex legibus n. 30/03 e n. 53/03 (con relativo DLgs 226/05), che, come è noto, prevedeva, un unico «sistema educativo di istruzione e formazione», internamente articolato in percorsi di «istruzione liceale», di «istruzione e formazione professionale» e di «apprendistato formativo», ma si mantengono le palinodie introdotte dai ministri Fioroni e Gelmini che, per il percorso di «istruzione», hanno riconosciuto accanto a quella liceale anche quella tecnica e professionale – è almeno indispensabile che i percorsi di istruzione (liceale, tecnica e professionale) dello Stato e i percorsi di leFP delle Regioni non siano, nemmeno simbolicamente, tra loro pensati come gerarchici sul piano qualitativo. A questo scopo, pare indispensabile tornare quanto prima al dettato originario del DLgs 226/05, ovvero mi-

rare a rafforzare l'leFP regionale, assorbendo in esso, se non più l'Istruzione tecnica, almeno l'attuale Istruzione professionale statale. Sarebbe allo stesso tempo una razionalizzazione dell'offerta formativa sui territori e un'ottimizzazione della spesa, senza più duplicazioni o sovrapposizioni di indirizzi. A regime, sarebbe buona cosa, comunque, immaginare un 33% di utenza nei Licei, un altro 33% nei Tecnici e il restante 33% diviso tra leFP e Apprendistato formativo. In questo, facendoci non solo più europei, ma mondiali, visto che da nessuna parte si ha, come da noi, quasi il 50% dei giovani in Liceo e il restante 50% diviso tra Tecnici, Professionali e leFP, e il tutto praticamente senza studenti in apprendistato formativo.

Quarta condizione: nel caso in cui sia assicurata la condizione precedente, garantire, con una prudente, ma decisa e coerente marcia di avvicinamento, che sia i percorsi di istruzione liceale e tecnica, sia quelli di leFP, comprensivi dell'attuale Istruzione professionale statale:

a) siano comunque centrati sull'alternanza formativa scuola lavoro e/o scuola società ed abbiano i laboratori che, al posto di essere concentrati nelle istituzioni scolastiche o formative, con il rischio di diventare rapidamente obsoleti e di trasformarsi in luoghi "acchiappapolvere", siano al contrario distribuiti a rete su specifici e reali contesti produttivi o sociali del territorio; non solo si avrebbe un indubbio vantaggio economico, con laboratori sempre aggiornati alle reali dinamiche produttive e sociali, ma si darebbe anche un forte contributo al collegamento scuola-società-impresе, diffondendo le pratiche dell'alternanza e creando occasioni per tirocini curricolari ed extracurricolari;

b) passino da un lavoro didattico per conoscenze/abilità (unità didattiche

centrate sulla distribuzione dei contenuti) a un lavoro per competenze (unità di apprendimento), centrato cioè su compiti, progetti, problemi, interventi autentici e reali, a livello sociale, professionale e personale, che, per essere ben osservati/interpretati o eseguiti e risolti, hanno bisogno, come mezzo, delle conoscenze/abilità disciplinari e/interdisciplinari;

c) riconoscano, valorizzino, certifichino e valutino sia le conoscenze/abilità, sia, soprattutto, le competenze maturate in contesti di apprendimento non formali, informali e occasionali;

d) continuino l'organizzazione per Larsa, già introdotta nel primo ciclo, e prevedano il docente coordinatore e i docenti tutor che, alle funzioni collaudate nelle scuole precedenti, aggiungano anche quella di una sistematica collaborazione con i tutor di impresa o delle istituzioni sociali di servizio nelle quali si trovano i laboratori o si svolgono i tirocini curricolari ed extracurricolari;

e) siano tutti e tre compresenti sul territorio, con un'offerta formativa il più possibile integrata, peraltro favorita dalla flessibilità e dalla mobilità dei gruppi Larsa (recupero dell'ipotesi del campus configurato ex lege n. 53/03 e superamento degli attuali poli tecnico-professionali, ex comma 2 dell'art. 13 della legge 40/07 che li prevede riservati esclusivamente agli Istituti tecnici e professionali);

f) si presentino programmaticamente aperti alla possibilità di frequentare sia l'Istruzione superiore universitaria sia la Formazione superiore professionale attualmente composta da lfts e lts; per questo, nell'ambito del campus integrato, è rilevante predisporre una struttura unitaria di Larsa destinata a garantire agli studenti che non dovessero superare le prove di ingresso all'Università o agli lts/lfts opportuni interventi

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

didattici di recupero, riallineamento, approfondimento o riconversione delle conoscenze/abilità e delle competenze; g) siano impegnati, coordinati nel campus e tramite accordi di rete anche con agenzie di intermediazione e/o con i centri per l'impiego, per garantire agli studenti, alle famiglie e alle imprese del territorio i servizi delle agenzie per il lavoro: accoglienza, orientamento, matching, valutazione delle competenze, collocazione e ricollocazione professionale, riconversione professionale, formazione ricorrente; questi servizi, predisposti anche riconvertendo tradizionali professionalità docenti e/o reclutando specifiche professionalità, devono diventare preziosi occasioni per diminuire i disallineamenti tra domanda e offerta di competenze generali e professionali e aggiornando, in proposito, i contenuti, i metodi e i tempi dei diversi percorsi formativi.

Quinta condizione: accompagnare la contrazione in atto dell'offerta formativa universitaria (tra Ava e riduzione dell'Ffo, i docenti universitari erano 65 mila solo quattro anni fa, sono 55 mila oggi e, tempo altri quattro anni, dovrebbero scendere di altri diecimila) con un parallelo potenziamento sull'intero territorio nazionale dell'offerta di formazione professionale superiore. In questa direzione, occorre predisporre un'offerta graduale e continua, sulla base delle richieste dei territori e in collaborazione con le imprese, di corsi brevi di specializzazione, corsi da semestrali a annuali di Ifts e corsi da biennali a triennali di Its. L'importante è la permeabilità di questi diversi percorsi, senza rigidità a canne d'organo.

Per qualificare l'offerta universitaria e quella della Formazione professionale superiore, ma anche per far rifluire questa qualità sui percorsi precedenti, sono

inoltre indispensabili prove di ingresso alla Formazione professionale superiore che non siano riducibili alla tanto comoda quanto insignificante, se non pericolosa e qualitativamente illusoria, "quizzomania" imperante da qualche anno al Miur. Serve, al contrario, un serio sistema di verifica anche documentaria e/o testimoniale delle competenze comunque e in ogni dove acquisite dai candidati, ritenute preliminari all'avvio del corso di studi; l'elaborazione di capolavori in situazione, accompagnati da relazioni tecnico-scientifico-culturali redatte in presenza di esperti; periodi adeguati di osservazione delle modalità con cui i candidati risolvono specifici problemi e colloqui critici sulle modalità flessive con cui essi procedono a tali soluzioni.

Come si ricordava alla terza condizione, punto f), chi non dovesse, tuttavia, superare le prove di accesso per riconosciute carenze formative deve poter contare sulla disponibilità di appositi Larsa di riallineamento, organizzati dall'Università e dalla Formazione professionale superiore con le Istituzioni scolastiche del secondo ciclo.

Sesta condizione: una nuova formazione dei docenti che superi le modalità finora vigenti, seguita da un nuovo sistema di reclutamento. In questa prospettiva, pare ragionevole per tutti i docenti del primo e secondo ciclo un percorso distribuito nelle seguenti tappe:

a) laurea, con prove di ingresso obbligatorie, ancorché orientative, in una delle classi vigenti, quindi a caratterizzazione, in sostanza, disciplinarista o al massimo di area;

b) laurea magistrale con accesso a numero programmato e quindi anche con prove d'ingresso selettive, abilitante all'«apprendistato nell'insegnamento»;

laurea magistrale specifica rispettivamente per la scuola dell'infanzia e primaria, per i grandi settori scientifico disciplinari della scuola secondaria di I grado, per i settori disciplinari previsti nei piani di studio dei Licei e degli Istituti tecnici, per gli ambiti stabiliti nei Livelli essenziali delle prestazioni (Lep) dell'leFP; tutte queste differenti lauree andrebbero svolte in alternanza formativa scuola-lavoro, che poi vuol dire con il tirocinio curricolare nelle scuole corrispondenti, posto in posizione centrale e con l'accompagnamento coordinato del tutor accademico e del tutor scolastico;

c) concorsi banditi, sulla base di comuni norme nazionali, a livello di singole reti scolastiche (almeno per il 50% dei posti disponibili, lasciando i rimanenti ai docenti inseriti nelle attuali graduatorie) per l'accesso a contratti di apprendistato di alta formazione per la docenza, della durata di tre anni, gestiti dalla scuola con la collaborazione dell'Università;

d) scioglimento o conferma da parte delle Istituzioni scolastiche (o dei diretti interessati) del contratto di apprendistato per la docenza e sua trasformazione in contratto di lavoro a tempo indeterminato per gli abilitati all'insegnamento;

e) riconoscimento dei crediti per accedere a una seconda laurea magistrale abilitante all'«apprendistato nell'insegnamento» in una scuola diversa, per grado e ordine, da quella già in precedenza acquisita;

f) eventuale frequenza, sempre in apprendistato di alta formazione per l'insegnamento, di corsi di perfezionamento o di master annuali/biennali dedicati, a seconda dei casi, alla formazione delle figure specifiche previste dalla nuova organizzazione delle attività formative (docente coordinatore, docente tutor, docente responsabile del riconoscimento dei crediti e della certi-

ficazione delle competenze, docente specializzato per il sostegno ai disabili, docente collaboratore vicario del dirigente); l'organizzazione e la gestione di questi corsi o master vanno stipulate, rispettando gli standard definiti a livello nazionale, con accordi di rete tra istituzioni scolastiche interessate e Università; tali accordi stabiliscono anche, sulla base dei fabbisogni determinati a livello di rete, il numero dei posti disponibili per l'accesso.

Settima condizione: un anno in meno di scuola, ancorché recuperato in termini di qualità del servizio e di risultati formativi per gli studenti e per l'intera società rispetto ad ora, consente risparmi significativi sul piano quantitativo. In un paese che già soffre di scarsi

investimenti in istruzione e formazione sarebbe, tuttavia, molto grave se questi risparmi non fossero tutti reinvestiti per rendere esigibili nella loro interezza sostanziale gli interventi esplicitati in tutte le condizioni prima elencate.

Ultima condizione. Le prospettive delineate non nascono sul e nel vuoto. In quest'opera di ristrutturazione radicale dell'offerta formativa riservata alle nuove generazioni, infatti, è saggio imparare dalle migliori pratiche accumulate nelle istituzioni scolastiche più disponibili ad esercitare, in questi anni, l'autonomia e, non di meno, confrontarsi con i traguardi raggiunti, in questi anni, dai percorsi di leFP regionali più innovativi (per es., i casi di Lombardia, Veneto, Friuli, Liguria).

L'esperienza lombarda è, in questo senso, significativa. Da quest'anno, ad esempio, mette a disposizione un sistema di leFP con tanto di *Profilo educativo, culturale professionale* stabilito dallo Stato per i 18 anni (quello allegato al DLgs 226/05) e, soprattutto, con tanto di *Indicazioni regionali per l'Offerta formativa* delle qualifiche triennali e dei diplomi quadriennali notevolmente avanzate.

Nelle *Indicazioni regionali* lombarde, infatti, è scomparso il riferimento quasi obbligato all'unità organizzativa minima della «classe»; con la «classe», è scomparso anche l'orario settimanale annuale definito a priori, sostituito dalle esclusive ore annuali e da una programmazione dei tempi settimanali che tiene conto delle Unità formative e

delle esigenze didattiche degli studenti; ancora più importante, è scomparso, insieme a quello della «classe», il monopolio degli apprendimenti e degli insegnamenti formali, ben affiancati invece da quelli non formali, informali e perfino occasionali, con tanto di riconoscimento di crediti condotto sotto la supervisione del tutor formativo e del responsabile della Certificazione delle competenze; sempre con la «classe», inoltre, è scomparsa anche la cosiddetta Programmazione didattica annuale a priori, sostituita dai Piani formativi personalizzati (corrispondenti ai Piani di studio personalizzati della legge n. 53/03) scaturiti a posteriori dalla raccolta delle Unità formative (corrispondenti alle Unità di apprendimento della legge n. 53/03) progettate, governate e gestite just in time dall'équipe dei formatori e, infine, verificate da essi *in itinere*, sulla base dei soli vincoli posti nella progettazione dal Pof; è scomparsa, inoltre, anche la tradizionale valutazione, sostituita dal Portfolio come strumento necessario sia per coinvolgere a pieno titolo famiglie, imprese e territorio nella definizione delle Unità formative, sia per corresponsabilizzare lo studente, la sua famiglia e gli esperti del territorio nella valutazione, ma anche sostituita dal rapporto costante instaurato tra Piani formativi personalizzati e Laboratori per l'approfondimento, lo sviluppo e il recupero degli apprendimenti (Larsa); per ultimo, è stata introdotta senza più alcun vincolo di tempo annuale la metodologia dell'alternanza formativa, dell'alternanza scuola lavoro, della scuola bottega, del tirocinio curricolare ed extracurricolare, dimostrando che queste attività sono e possono essere, se soltanto lo si voglia, «ore di lezione», e molto proficue, a tutti gli effetti.

(g.b.)



Maria Chiara Carrozza, Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca dal 2013.