

**AUDIZIONE VII COMMISSIONE SENATO**  
**ATTO n. 386 - 4 NOVEMBRE 2014**  
**MEMORIA DEPOSITATA DA ANP**

1. *tracciare un bilancio, dopo cinque anni, del riordino della scuola secondaria di secondo grado, onde verificare i punti di forza e di debolezza della scuola italiana;*

Del riordino in questione – realizzato con i DDPPRR 87-88-89 del 15 marzo 2010 – si apprezzano gli obiettivi dichiarati e una singola scelta di sistema. Per quanto riguarda i primi, si ritiene di dover considerare valido il richiamo alla *didattica laboratoriale* e all'apprendimento induttivo, l'ampio spazio assegnato (almeno in teoria) alla flessibilità ed all'autonomia, il sistema delle opzioni in cui è possibile articolare gli indirizzi tecnici e professionali, il raccordo con il sistema dell'istruzione e formazione professionale regionale. Per quanto riguarda la seconda, si tratta della scelta di ridurre il monte orario medio settimanale dalle 34-40 ore precedenti alle 30-32 attuali. Si tratta di una decisione giusta presa per le ragioni sbagliate (di mera riduzione della spesa) ed attuata in modo discutibile: ma la direzione era corretta. Questa associazione è convinta che la qualità dei sistemi di istruzione non si misuri con il carico orario imposto agli studenti.

Sempre in relazione al riordino in questione, si esprime invece una valutazione critica per quanto attiene alla sua implementazione nonché ad una scelta di sistema. Partendo da quest'ultima, si considera come un limite l'aver voluto mantenere tre percorsi (liceale, tecnico e professionale) senza aver avuto il coraggio di differenziarli adeguatamente sotto il profilo dell'identità culturale e dei percorsi cui ciascuno di essi dà accesso. Non appare utile mantenere indirizzi dell'ordine tecnico e professionale formalmente distinti, quando venti ore su trentadue sono coincidenti: per ottenere questo risultato, sarebbe bastato un sistema di opzioni interne ad indirizzi per altro verso molto vicini. Così come appare sostanzialmente velleitario dichiarare che tutti e tre gli ordini preparano all'università, all'istruzione tecnica superiore e al mondo del lavoro.

Le percentuali elevate di ripetenze ed abbandoni nell'ordine tecnico e soprattutto professionale, per nulla diminuite dopo il riordino in questione, dimostrano che c'è un disallineamento profondo fra i bisogni formativi reali dell'utenza che li frequenta ed i presupposti cui si è ispirato il riordino. Si ritiene che parlare di *didattica laboratoriale* e contemporaneamente ridurre le ore di laboratorio sia stato un doppio errore: da un lato si negano i presupposti teorici dell'apprendimento induttivo, dall'altro si aumenta il carico delle lezioni frontali e degli insegnamenti teorici, che sono – non a caso – le cause principali dell'elevato tasso di insuccesso formativo in quegli ordini di scuola.



Occorre avere il coraggio di guardare in faccia la realtà e di prendere atto che esiste una fascia di popolazione scolastica cui occorre offrire un'alternativa formativa di qualità attraverso "il fare", anche a scuola. Imparare un lavoro non costituisce qualcosa di cui vergognarsi o un obiettivo di serie B: e certamente è più "sociale" dell'esclusione che si consuma in percentuali altissime in danno di quei giovani, che finiscono con l'abbandonare gli studi senza alcuna qualificazione formale e senza aver acquisito competenze di lavoro spendibili nel mondo esterno.

I principali paesi europei nostri concorrenti hanno appreso da tempo questa lezione e l'hanno messa in pratica senza complessi: in Germania, ma anche in Olanda o nel Regno Unito o in Spagna, l'istruzione professionale è molto più orientata alle attività pratiche che a quelle teoriche e viene scelta da oltre la metà dei giovani della fascia di età, con tassi di insuccesso molto più bassi dei nostri (fra il 5% ed il 10%). E ci sono anche percorsi di apprendistato con ridotto contenuto teorico destinati a coloro che non sono in grado di sostenere i percorsi professionalizzanti.

Dal nostro punto di vista, questo approccio si collega con una revisione dell'accesso ai percorsi post-secondari. Siamo convinti che occorra sviluppare molto di più l'istruzione tecnica superiore, come approdo dell'ordine tecnico e – tramite eventuali anni integrativi – di quello professionale. Parallelamente, l'esame conclusivo degli studi secondari superiori deve perdere il suo carattere enciclopedico, che ormai non certifica più nulla di utile ai fini della prosecuzione. Si può e si deve consentire ai giovani di scegliere tre o quattro materie fra quelle dell'ultimo anno di corso sulle quali sostenere un serio esame su standard nazionali pre-definiti, con votazione sulla singola prova. Le materie scelte (e superate) sarebbero determinanti ai fini della prosecuzione degli studi universitari o terziari non universitari. Non ha senso continuare a consentire a chiunque, indipendentemente da quello che ha studiato e da come lo ha appreso, di continuare a farsi del male in qualunque facoltà gli venga in mente di scegliere. Tutti hanno il diritto di proseguire negli studi, ma hanno il dovere di dimostrare il possesso dei prerequisiti di conoscenze e competenze necessari, in modo mirato e non generico. Il voto in centesimi indistinto su tutte le materie costituisce una mistificazione, in quanto maschera quel che si sa e quel che non si sa e non consente di trarre alcuna utile indicazione sulle possibilità di proseguire in un settore o nell'altro.

Per l'ordine professionale in particolare, sarebbe utile prevedere un sistema di opzioni interne, che definiscano almeno un paio di livelli all'interno dello stesso percorso: più teoria o più pratica. Il superamento delle prove dell'uno o dell'altro potrebbe servire da utile predittore della possibilità di studi terziari di tipo tecnico superiore ovvero dell'opportunità di percorsi di apprendistato specializzato breve per l'ingresso al lavoro.

In Olanda, per memoria, si ricorda che il percorso VMBO (analogo al nostro professionale) ha ben quattro livelli interni, che si differenziano per il numero di ore destinate alle materie teoriche o alla pratica di laboratorio, e questo dentro ciascuna specializzazione. Al termine, si può accedere ad opportunità diverse, sia di studio che di lavoro, in coerenza con il percorso seguito. La scelta dell'uno o dell'altro livello è compiuto ad inizio percorso, in base ai risultati



degli studi del primo ciclo, ma può cambiare in itinere, sia in senso ascendente che discendente, sulla base degli esiti di apprendimento registrati. Si può fare, senza pretendere di disegnare tutto dal centro, prevedendo finalmente un sistema di opzioni reali, cioè disponibili in ogni momento all'utente e non da "prendere o lasciare" in blocco all'atto dell'iscrizione ad un indirizzo.

Per tornare alla situazione del nostro paese, se si vuole in qualche modo attenuare la temuta "durezza" di una segmentazione più netta dell'attuale, si può accompagnare una tale misura con una ipotesi di "passerelle", cioè di percorsi di ri-orientamento individuale in itinere, sul modello di quanto era a suo tempo contenuto nella legge 30/1999 (legge Berlinguer sul riordino dei cicli) e che insieme a quella è stato abrogato.

*2. ascoltare i suggerimenti per colmare le lacune del sistema scolastico italiano, anche alla luce di quanto contenuto nella proposta de "La buona scuola", al fine di inserire l'insegnamento della storia dell'arte, della musica, delle discipline economiche, delle lingue straniere con la metodologia del content and language integrated learning (CLIL) e del coding dell'informatica, non in una logica meramente additiva;*

Si è già espressa la convinzione che la qualità della buona scuola non si misuri con la quantità di ore di lezione imposte obbligatoriamente agli studenti. Sotto questo profilo, si è espresso apprezzamento per la riduzione del monte ore a 30-32 ore settimanali medie.

Per lo stesso motivo, si guarda con apprensione alla proposta contenuta nella proposta sulla "buona scuola" di inserire insegnamenti supplementari che tornerebbero a gonfiare, insieme con gli organici, anche il carico mentale per studenti già oggi in evidente sofferenza rispetto ai livelli di attenzione e di apprendimento loro richiesti.

Questo non vuole essere un giudizio pregiudizialmente negativo rispetto a nessuna delle idee "lanciate" nel documento. Nessuno nega la rilevanza di arte, musica, discipline motorie, discipline economiche, lingue straniere ed altro. Ma non si può infilare dentro un curriculum tutto quel che sarebbe in teoria rilevante: anche perché nella pratica ben pochi sono coloro che hanno una gamma di interessi così ampia e varia da potersi applicare con profitto ad ambiti così diversi fra loro (oltre che aggiuntivi rispetto a tutto quanto è già contenuto negli ordinamenti).

La soluzione, ancora una volta, è nel realismo e quindi in un sistema di opzioni. Occorre restringere a non più di 24 ore settimanali il curriculum obbligatorio proprio a ciascun indirizzo. Di queste, non più della metà (12 ore) dovrebbero essere comuni a tutti gli indirizzi e coprire le competenze base di cittadinanza (italiano, storia, matematica, lingua straniera). La parte rimanente sarebbe in tutto o in parte diversa a seconda degli indirizzi. In aggiunta, non più di 6 ore settimanali dovrebbero essere destinate alle opzioni obbligatorie, da scegliere fra le discipline indicate o altre ancora. In 30 ore settimanali c'è spazio per tutto quel che conta per



ogni singolo studente, mentre non ce n'è abbastanza per obbligare tutti a studiare quel che potrebbe interessare a qualcuno.

Inoltre, bisogna dire con chiarezza che non basta enunciare degli obiettivi: occorre darsi i mezzi per conseguirli. Esempio il caso della lingua inglese nella scuola primaria, affidata ad insegnanti che in molti casi hanno seguito solo qualche decina di ore di corso ed a volte neanche quelle. Ancor più esemplare il caso del CLIL, previsto dalla riforma del 2010 come obbligatorio per tutti gli studenti del quinto anno dei licei e degli istituti tecnici; per attuarlo, servirebbero circa 18.000 docenti di altre discipline formati nella lingua straniera, oltre che nella didattica specifica (il CLIL è un metodo, prima di essere la traduzione materiale di contenuti disciplinari). Ma nessun docente è obbligato a formarsi, né riceve alcun incentivo se accetta di farlo a propria cura e spese. Risultato: pur avendo abbassato i requisiti di competenza richiesti da C1 a B1, ci sono solo circa 8.000 docenti "iscritti" a percorsi di formazione che debbono ancora essere compiuti, mentre essi (e gli altri diecimila che mancano all'appello) dovrebbero essere già operativi dallo scorso settembre.

Il "mantra" delle riforme "senza nuovi o maggiori oneri di finanza pubblica" può convincere solo i burocrati del Ministero dell'Economia: ma non funziona nella realtà. E quindi bisogna sapere cosa si vuole: se cambiare le cose o enunciare buoni propositi. Nella prima ipotesi, bisogna accettare i costi.

Discorsi analoghi si potrebbero fare per il "coding", che si vuole introdurre fin dalla scuola primaria: affidandolo a chi? Ad insegnanti che sono in prima persona a digiuno di nuove tecnologie, o che ne hanno una cognizione puramente applicativa e limitata a smartphone e tablet?

### *3. comprendere come sviluppare serie politiche di orientamento scolastico e lavorativo tra scuola secondaria di primo e secondo grado e tra scuola secondaria di secondo grado e alta formazione tecnica, università e mondo del lavoro;*

Per quanto riguarda la transizione dalla scuola secondaria di secondo grado ai percorsi ulteriori, si è già detto sotto i punti 1 e 2. Si sintetizza il ragionamento in tre punti:

a) occorre differenziare in modo più netto, "vocazionale" nel senso etimologico del termine, gli ordini esistenti (liceale, tecnico, professionale), in modo che ciascuno di essi prefiguri, a grandi linee, una famiglia di possibili scelte ulteriori (ma non "tutte", il che equivale a non preparare per nessuna);

b) occorre prevedere, all'interno di ogni indirizzo, un nucleo di materie comuni a tutti i percorsi; un secondo nucleo di materie di indirizzo; un terzo di opzioni. Il peso relativo che si considera in via orientativa utile è del 40% del monte orario per i primi due e del 20% per il terzo. La combinazione dei vari elementi sarebbe da lasciare in parte ai singoli, proprio in funzione orientativa;



c) occorre modificare l'esame di Stato, limitandolo a 3-4 materie, scelte dal candidato, con prove nazionali su obiettivi di competenze chiaramente definiti. Ad ogni materia o famiglia di materie corrisponderebbe un percorso o una serie di percorsi affini, rispettivamente nell'università, nella formazione tecnica superiore o nell'apprendistato per uno specifico lavoro.

Per quanto riguarda la transizione fra primo e secondo ciclo, che costituisce il primo momento di differenziazione dei curricoli, va fatto preliminarmente un discorso di sistema. Se si guarda ad alcuni dei paesi nostri vicini – inclusa la Francia, cui per tanti aspetti la nostra scuola si è ispirata in passato – la questione dell'orientamento è presa da alcuni di essi molto sul serio. Tanto sul serio che in ogni scuola media esiste almeno un consigliere pedagogico ed un consigliere di orientamento, figure professionali non docenti, ma formate apposta per svolgere questa funzione, in appoggio al consiglio di classe. L'ultimo anno del "collège" è dedicato all'orientamento, attraverso presentazione dei percorsi e delle relative opportunità di lavoro, ma anche colloqui individuali con gli alunni e le famiglie per metterne a fuoco gli interessi e le potenzialità.

Tutto questo sfocia in una indicazione, che non ha nulla di consultivo: è vincolante ai fini delle scelte di iscrizione successive. Lo stesso accade negli altri paesi che dedicano risorse ed attenzione all'orientamento: se il sistema prende sul serio questa funzione, non accetta che il lavoro svolto venga vanificato dal "capriccio" dei singoli. In sostanza, o l'orientamento è una cosa seria, ma è seria per tutti: ci si mettono le risorse necessarie e lo si rende vincolante, con tutte le conseguenze del caso. Oppure, si opta comunque per la libera scelta dei ragazzi e delle loro famiglie ed allora non vale la pena di spenderci più tempo e più fatica di ora. Un consiglio, se resta un consiglio privo di peso sostanziale, lo possono sempre dare – come lo danno – dei non specialisti. Se si mettono in campo risorse specializzate, allora bisogna mostrare di crederci fino in fondo. Si può discutere sulle scelte "filosofiche" che sono sottese a ciascuno di questi due scenari: ma le percentuali di insuccesso nella prosecuzione degli studi non sembrano dare molta ragione al modello italiano.

4. *capire come rafforzare il rapporto tra scuola e impresa, affinché la scuola possa formare cittadini che abbiano i mezzi, le conoscenze e le competenze per vivere da protagonisti il mondo del lavoro;*

Anche qui, a nostro avviso, occorre distinguere per comprendere. Diversa è la transizione fra scuola e lavoro per attività di tipo esecutivo, di livello "quadro" o di livello professionale o dirigenziale. Diverse sono le competenze richieste, diverso il contenuto teorico e pratico degli studi che conducono a maturarle.

Si torna a ricordare quello che, a nostro avviso, è il nodo sostanziale: la scuola secondaria superiore deve differenziare ed essere differenziata per assolvere in modo utile al proprio compito. Mantenere i giovani in un limbo di indeterminatezza fino ai 19-20 anni è dannoso, per loro in primo luogo, ma anche per la società ed il mondo produttivo.



E' nota la tradizionale obiezione a questo approccio: che la segmentazione degli studi tenderebbe a riprodurre la segmentazione sociale in ingresso. Ma per combattere questo problema i rimedi, se ci sono, sono fuori della scuola, non dentro di essa. Occorre rimuovere le cause sociali dell'ineguaglianza di partenza, non mascherarne gli effetti. La scuola è un percorso che porta da un punto di partenza a diversi punti di arrivo: se questi sono distinti, i percorsi non possono essere generici.

D'altra parte, basta guardare a quel che accade oggi, con percorsi poco e male differenziati e con un curriculum unico onnipervasivo e privo di opzioni reali: non solo i tassi di dispersione sono altissimi, ma si concentrano proprio secondo quella segmentazione sociale che si vuole evitare. Si evita di differenziare per non riprodurre la segmentazione sociale, ma il risultato finale è che la parte "debole" viene espulsa dal sistema, senza conoscenze teoriche sufficienti e senza competenze lavorative spendibili. Una forma di discriminazione sociale ancora più forte ed ingiusta di quella che si dice di voler evitare.

Nei percorsi a vocazione più direttamente "lavorativa" bisogna, coerentemente con le premesse, fare maggiore spazio all'alternanza scuola lavoro. Il documento sulla buona scuola ne fa una positiva menzione, quando ipotizza 200 ore l'anno negli ultimi tre anni di corso dei tecnici e dei professionali. Se ci si arriverà, sarà un'ottima cosa: ma si vuole ricordare che il "modello duale" alla tedesca assegna al tempo da spendere nel lavoro in azienda ben più del 20% ipotizzato nel documento del governo.

Non si ignora che, per realizzare questo obiettivo, occorre la collaborazione del sistema produttivo e, prima ancora, la presenza di un tessuto produttivo capillare e sano, in grado di sostenere i costi economici e formativi connessi con un modello di alternanza. Ma quella è la strada. Anzi, si vuol dire di più: il 20% del tempo scuola da passare in azienda può andar bene per gli istituti tecnici, ma dovrebbe almeno raddoppiare per gli istituti professionali, coerentemente con una differente vocazione dei due percorsi: il primo da orientare a studi tecnici superiori, il secondo alla transizione veloce al lavoro, eventualmente attraverso percorsi brevi (un anno) di apprendistato.

5. *analizzare il meccanismo di valutazione degli insegnanti così come delineato ne "La buona scuola", con particolare riferimento non solo al superamento degli scatti d'anzianità ma anche alla nuova figura del docente Mentor.*

Il meccanismo di valutazione degli insegnanti disegnato nel documento governativo è positivo per il semplice fatto di essere stato immaginato e proposto, a prescindere dalle riserve che si possono avanzare e che sono state avanzate.

In particolare, andrebbe meglio definito il meccanismo dei "crediti", per evitare che si trasformi in una corsa "al bollino" dei corsi di formazione più o meno attendibili o delle attività aggiuntive purchessia. I crediti formativi dovrebbero essere validati non solo attraverso la frequenza ma



attraverso la verifica della ricaduta in classe. Quelli relativi alle attività funzionali o organizzative dovrebbero essere attribuiti previa valutazione positiva delle attività svolte.

Quanto ai crediti “didattici”, i più delicati da tradurre in misure quantitative – in quanto toccano la libertà metodologica e professionale del singolo insegnante – si ritiene che devano emergere dalla convergenza di quanti più punti di vista possibili, inclusi quelli dell’utenza. Ovviamente, all’utenza non si può chiedere di esprimersi sulla preparazione scientifica del docente (ma, se è per quello, anche il nucleo avrà dei problemi se al suo interno non sono presenti le competenze specifiche): ma sugli atteggiamenti relazionali, sulla deontologia professionale, sull’apertura al dialogo sì. E tutti sanno che – soprattutto con i ragazzi di oggi ed i loro problemi – il modo di porsi è preliminare a qualunque possibilità di trasferire conoscenze o di sviluppare competenze. Se non c’è dialogo, semplicemente non c’è funzione docente.

Si deve anche suggerire che il nucleo, nell’attribuire i crediti, non si riduca a compilare tabelle ed a pesare i decimali. La professione insegnante è un insieme di competenze che lavorano e si manifestano in forma sintetica, non analitica: non è la somma di ingredienti, ma il prodotto di una integrazione, che si lascia apprezzare nel suo “tutto”, ma che è difficile da scindere e soprattutto da pesare nelle sue componenti. Il rimedio all’arbitrio o all’errore di giudizio del singolo sta nell’allargare la rosa dei pareri che confluiscono nella decisione finale, in modo che distorsioni o punti di vista individuali trovino il loro correttivo nella collegialità. Per il resto, è noto che l’atto stesso del valutare presuppone una scala di valori, che è necessariamente soggettiva. L’intersoggettività costituisce la massima approssimazione possibile all’impossibile oggettività del giudizio in un ambito così delicato.

Non a caso, questo criterio viene applicato ad altre professioni nelle quali è ugualmente fondamentale il libero convincimento del professionista incaricato di decidere, come quella del magistrato o quella del medico. Bisogna scegliere bene le persone chiamate a giudicare: ma poi lasciarle libere di decidere, senza pretendere di vincolarne il giudizio.

Del resto, tutti coloro che sono vissuti e vivono nella scuola sanno bene che ogni sala insegnanti, al di là della formale convenzione per cui tutti gli insegnanti sono uguali, è il luogo del giudizio più severo ed impietoso di tutti nei confronti di tutti. Tutti in una scuola sanno quali sono gli insegnanti migliori, anche se magari utilizzano categorie di giudizio diverse per spiegare il proprio punto di vista.

Il riparto 66%-34% è ovviamente criticabile, come qualunque altro: ma è necessario nell’ottica complessiva del premio al merito e della differenziazione retributiva. Se mai, si potrebbe forse affinare la distinzione, prevedendo che il 66% si divida ulteriormente in due metà uguali: la prima costituita da coloro che ricevono un apprezzamento unanime nel nucleo e la seconda da coloro che riscuotono apprezzamento parziale. Ma l’importante è aver rotto il tabù dell’avanzamento solo per anzianità, che mortifica l’impegno dei migliori e dei più motivati.

Non sono i sessanta euro mensili che possono fare la differenza; anche se, nel tempo, tenderanno ad accumularsi più o meno nelle stesse persone. Ma è noto anche che là dove le



differenze sostanziali sono scarse, le differenze simboliche acquistano un peso comparativamente maggiore.

Resta il fatto, che non ci persuade, che la cosiddetta “carriera” non è in realtà una “carriera”. A parte la figura del “mentore”, si nasce insegnanti e si muore insegnanti e le funzioni continuano a non essere differenziate. Ci vorrebbe un po’ più di coraggio per arrivare a dire che le funzioni intermedie non solo fanno maturare crediti, ma possono essere attribuite solo (o preferibilmente) a coloro che ne abbiano già maturati in ambito didattico o formativo. E ce ne vorrebbe ancora un altro po’ per dire che il reclutamento per funzioni superiori (dirigente scolastico, dirigente tecnico) dovrebbe essere ristretto a chi abbia percorso con apprezzamento positivo un certo *cursus honorum* interno alla scuola. In questo ci sarebbe un po’ più di carriera e di premio al merito ed un po’ meno di “vorrei ma non posso”.

Roma, 4 novembre 2014