

SERVIZIO DI CONSULENZA

Nell'ambito della collaborazione tra l'Apef e l'Anp, è stato attivato un servizio di consulenza sindacale per le alte professionalità docenti, iscritte all'Anp e alle associazioni affiliate

Tutti i giorni, con orario dalle ore 16.30 alle 19.00, è attivo - presso la sede nazionale dell'Anp, in Viale del Policlinico 129/a - un servizio di consulenza ed assistenza professionale e sindacale per i docenti iscritti all'Anp e alle associazioni di docenti affiliate. Gli interessati potranno contattare personalmente i consulenti o telefonicamente ai numeri 06-44243262-0644245820, via fax 0644254516, oppure tramite e-mail all'indirizzo docenti@anp.it

REFERENTI A.P.E.F. SUL TERRITORIO

SEDE Nazionale

Roma, Via Dalmazia 29, 00198 - Tel. e fax 06.85358902

Ancona: Paola Fiorini telefax 071-36510 cell. 340-5739925; e-mail paolafiorini.apef@virgilio.it

Bari: Tina Binetti telefax 080-5481649, e-mail bitinalibero.it

Brindisi: Concetta Patianna telefax 0831-376887 cell. 338-8647515;
e-mail c.patianna@tiscali.it

Cagliari: Antonio Porcu tel.070-501649; cell 333-9714397 ; e-mail antonioporcu45@tiscali.it

Campania: Felice Rubinaccio, Via Paolo IV° Carafa, 35 - 83100 Avellino - telfax 0825 -73441, cell. 347-9633765;
e-mail: frubinaccio@fastwebnet.it

Genova: M.Laura Picasso 010-315920; cell. 347-4363283 ; e-mail apefgenova@libero.it

Grosseto: Angela Spinelli cell. 340-3366285; e-mail francopasquali@aruba.it

Lucca: Alfio Pelli tel. 0583-580379 cell. 347-8545800; e-mail alfio.pelli@tiscali.it

Mantova: Luca Ponchiroli tel. 0376-221928 cell. 339-2208828; e-mail luca.ponchiroli@tin.it

Milano: Antonino Palermo cell. 340.788.49.79; e-mail: antonino.palermo@fastwebnet.it

Nuoro: Franco Atzori cell. 335-6194370; e-mail oschini@tiscalinet.it

Pesaro: Antonio Delle Rose tel. 0721-55551; e-mail vivirose@virgilio.it; dellerose@isamengaroni.it

Piemonte: rif. resp. di Genova: prof. Maria Laura Picasso

Roma: rif. SEDE nazionale Via Dalmazia 29, 00198 RM; e-mail nazionale@apefassociazione.it

Sassari: Piero Atzori tel. 079- 239321, e-mail pmatzi@tiscalinet.it

A.p.e.f.

**ASSOCIAZIONE PROFESSIONALE
EUROPEA FORMAZIONE**

Presidente: Paola Tonna

Direttore Responsabile: Benedetto Marcucci

Responsabile di redazione: Antonio Porcu

Comitato di Redazione: Paola Tonna, Alfio Pelli, Nicola Comberinati, Felice Rubinaccio

Impaginazione a cura di Luca Ponchiroli, Raffaella Tedeschi

Stampa: Libreria Editrice Risa - Roma

www.apefassociazione.it



www.apefassociazione.it

Foglio della
Associazione
Professionale
Europea
Formazione
fondata da
Sandro Gigliotti



Aprile
Luglio
2007

Anno IV n. 2
Autorizzazione del Tribunale
di Roma n° 87/2003 del 5/03/03

- p. 1 **Una doverosa esigenza di chiarezza**
di Paola Tonna
- p. 3 **Nuovo Esame di Stato**
di Antonio Porcu
- p. 4 **Tecnici e professionali:
adeguamento all'Europa?**
- p. 6 **Istruzione tecnica e professionale**
di Paola Tonna
- p. 9 **La Qualità nella scuola: un
futuro indifferibile**
di Alfio Pelli
- p. 11 **I NOSTRI CORSI DI
FORMAZIONE**
- inserto **GLI APPROFONDIMENTI
DEL CENTRO STUDI
L'apprendimento**
di Nicola Comberinati

Una doverosa esigenza di chiarezza

E' ancora è difficile esprimere un parere complessivo sugli esiti della certosa e tenace opera di sezionamento- smontaggio della Riforma Moratti e conseguente avvitaggio di nuovi pezzi, prodotta, in un anno di lavoro, dal governo in materia d'istruzione, dal momento che l'unica novità già operativa, le nuove procedure di svolgimento degli Esami finali di Stato del II Ciclo, non potrà essere valutata nei suoi esiti complessivi, prima della fine di Luglio. E' da notare che questo provvedimento è stato l'unico, tra i tanti messi in cantiere, ad essere introdotto con una Legge ad hoc, nel senso che il provvedimento ha visto un normale iter di dibattito parlamentare, una fase di audizioni, nonché una fase propedeutica di ascolto dello stesso Forum delle associazioni professionali presso il MPI, cui anche l'Apef ha partecipato. Alcune prime riflessioni sul senso di questo esame di Stato, vi sono proposte nelle pagine seguenti.

Per il resto, com'è noto, tutti i numerosi e sostanziali provvedimenti introdotti in materia di politica scolastica, non hanno avuto come cornice delle Leggi, come peraltro aveva raccomandato lo stesso premier Prodi ad inizio legislatura, ma spesso sono stati oggetto di atti amministrativi, oppure inseriti in corpi commi della legge Finanziaria, o ancora hanno utilizzato ogni spiraglio lasciato libero dalle Leggi di Riforma approvate dalla precedente legislatura o anche sono state inserite in ridondanti e non chiari provvedimenti legislativi omnibus (come il decreto Bersani sulle liberalizzazioni), spesso approvati senza dibattito e con voto di fiducia.

Se, da un lato, è comprensibile che, data la debolezza numerica (e di coesione programmatica) della maggioranza parlamentare, il Governo sia costretto ad adoperare il meno possibile le normali vie della democrazia parlamentare, che dovrebbero portare alle Riforme del sistema pubblico, pur tuttavia, il governo non può ignorare l'impatto che questo modo di procedere ha, in termini di una evidente assenza di chiarezza della ratio dell'intero progetto, sui cittadini ma soprattutto sui professionisti che poi queste riforme devono attuarle nelle scuole.

E, indubbiamente, tra stralci di articoli, deleghe al ministro, vie regolamentari persino per la riscrittura dei programmi del II ciclo di istruzione, gli insegnanti, tanto per cambiare, hanno (e avranno) un bel da fare ad orientarsi. I docenti del primo ciclo troveranno, forse, il primo settembre le Nuove Indicazioni, sostitutive di quelle introdotte da Letizia Moratti con D.l.vo 59/04, soltanto

a settembre, alla riapertura delle scuole.

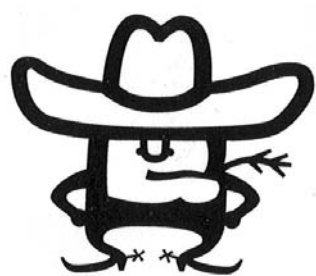
Ma anche i colleghi del secondo ciclo non si troveranno in una condizione migliore: con il nuovo anno scolastico, partirà la nuova norma prevista dalla Finanziaria, che innalza l'obbligo d'istruzione a dieci anni, da realizzarsi nei primi due anni della scuola superiore e, in via transitoria, nei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale regionali, avviati nella precedente legislatura. Tuttavia, il carattere di transitorietà travalica i percorsi triennali per estendersi all'intero provvedimento che è anch'esso transitorio dato che, secondo il Viceministro Bastico, si tratta di uno "strumento normativo che avvia ed accompagna un percorso di innovazione che si sviluppa dall'anno scolastico 2007/08 sino alla ricomposizione, in un contesto unitario, di tutti gli ordinamenti dell'istruzione secondaria superiore, a partire dall'anno 2009/10". Nel frattempo il cosiddetto "biennio unitario", mantiene invariati i curricoli e, utilizzando la flessibilità della programmazione didattica del 20%, prevista dal Regolamento dell'autonomia didattica, dovrà garantire in modo omogeneo l'acquisizione di competenze e saperi, tali da rendere tutti i percorsi superiori equivalenti sul piano formativo ma nel rispetto della propria identità e specificità di studi. Gli insegnanti, presumiamo, dovranno passare le ferie a riflettere su questo ossimoro, senza nemmeno il conforto, almeno fino ad oggi, di una illuminazione ministeriale. Infatti il relativo Regolamento con i suoi tre allegati sui quattro "Assi culturali" dei saperi (linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico sociale), sul "metodo" e sulle "competenze chiave di cittadinanza" da acquisire al termine del biennio obbligatorio, non è ancora stato emanato dato che deve ancora concludere il suo iter procedurale e, una volta disponibile, durerà solo fino al 2009 data in cui è prevista la revisione degli ordinamenti.

Tanto rumore.

Che dire del convulso iter del DDL Bersani-ter, (A.C. 2272) che dall'improbabile titolo "Scuola, impresa, società", più idoneo ad un Convegno di Confindustria, è stato rinominato dopo un maxi-emendamento stralcio del Governo, "Norme urgenti in materia di istruzione". Accanto ad una pletora di provvedimenti per la scuola, di cui alcuni certamente condivisibili, come l'alleggerimento dei bilanci delle Scuole da incombenze quali il pagamento delle supplenze per le maternità, la Tassa sui rifiuti e il pagamento dell'IVA per le spese di funzionamento, il DDL contiene abbozzi di provvedimenti

che meriterebbero non l'angusto spazio di un comma, ma la dignità di una legge.

Ci riferiamo al frettoloso ripristino del tempo pieno nel primo ciclo (ma quando era stato sostanzialmente rimosso?), insieme alla miniriforma dell'esame di terza media, comprendente la riproposizione del giudizio di ammissione e di una terza prova scelta dal Ministro tra quelle disposte dall'INVALSI. Tra un comma e l'altro, viene annunciata una via regolamentare, attraverso decreti ministeriali, di tutta la partita dei profili in uscita degli studenti, delle indicazioni relative ai percorsi sia del primo che del secondo ciclo e, oltre a questo, anche una revisione della materia disciplinare relativa ai docenti, con la puntualizzazione delle maggiori responsabilità del dirigente scolastico. Questa materia, data anche la contingenza del momento attuale, avrebbe meritato una ben più meditata e sostanziosa revisione sul piano giuridico. Vale la pena di ricordare che il codice disciplinare degli insegnanti, attualmente, fa ancora riferimento al TU degli impiegati civili dello stato (Legge 3/57). Tali norme appaiono obsolete e poco rappresentative della condizione e dell'evoluzione che caratterizzano la funzione docente.



Il cosiddetto Bersani-ter, attualmente licenziato dalla Commissione Cultura, dovrà passare l'esame delle due aule di Camera e Senato entro il mese di Luglio per essere operativo, nella volontà del governo, all'apertura delle Scuole. Nel difficile percorso è probabile che ne vengano stralciate altre parti, ma certamente questo non contribuirà a fornire alle Scuole, in tempo utile, l'idonea informazione sulle nuove regole.

Concludendo, non possiamo che aderire alla richiesta fatta dal Consiglio nazionale della Pubblica Istruzione, nel parere richiesto sul Regolamento dell'obbligo: "Le istituzioni scolastiche e formative, e con esse i genitori e gli studenti, hanno bisogno di certezze, ovvero di avere conoscenza dell'intero quadro di sistema dell'istruzione e della formazione, anche per la natura propedeutica al proseguimento degli studi che sostanzia il percorso dell'obbligo."

La classe politica ha tutta la responsabilità di non rendersi conto che la realtà non muta, e quindi non si fa reale innovazione, a colpi di decreti che, soprattutto nella scuola, vengono percepiti solo sulla carta, dato che quasi mai sono accompagnati da provvedimenti di supporto e sostegno sostanziali, ad iniziare da un'adeguata

formazione in itinere degli insegnanti per finire con una revisione dell'organizzazione e delle responsabilità della loro funzione professionale, ma soprattutto da una visione d'insieme che sia percepibile nei suoi criteri ispiratori.

Nessun professionista serio potrebbe bene operare in queste condizioni. E infatti la dilagante perdita di motivazioni della categoria docente ne è l'evidente risultato.

Paola Tonna



Nuovo Esame di Stato: Prime Riflessioni sul "campo"

Alla scuola, oggi, si richiede non solo che le valutazioni degli apprendimenti siano realistiche, ma che si faccia di tutto perché siano realisticamente positive; la soluzione sta nel realizzare un'autentica professionalizzazione degli insegnanti e stabilendo rigorosamente un nuovo e più moderno fine dell'esame di Stato, che lo sottragga alla mutevolezza delle maggioranze di governo

Il 18 giugno scorso, con la riunione preliminare delle commissioni, è iniziato l'iter dell'esame di Stato 2007, conclusivo dei corsi di scuola secondaria superiore da espletarsi secondo la recentissima riforma del ministro Fioroni, che abbiamo ampiamente analizzato sul numero di settembre di Apefnews. Di questa, come è noto, in sostanza gli aspetti più rilevanti sono, per il momento, il ritorno alle commissioni di berlingueriana memoria, cioè a composizione mista, e l'introduzione dello scrutinio finale di ammissione, a cui si aggiungerà, in relazione a questo secondo aspetto, la preclusione dell'esame agli alunni che non abbiano colmato i debiti formativi a partire dall'esame di Stato del 2009. Per quanto concerne la novità dell'ammissione, non si conoscono ancora i dati sui suoi effetti; per la composizione delle commissioni, a giudicare dalle notizie di stampa e semiufficiali, si è verificata la rinuncia di molti commissari esterni, che si sarebbe aggirata mediamente intorno al 40%. La mia esperienza, nella commissione del liceo classico di cui faccio parte come membro interno, è addirittura del 75%, cioè due su tre: latino/greco e storia/filosofia, vale a dire quattro discipline caratterizzanti in modo particolare l'indirizzo classico; il secondo commissario è stato sostituito con una insegnante in servizio alle scuole medie.

Si tratta della terza riforma a far data da quella "principe" operata da Berlinguer negli anni novanta, che metteva fine alla vigenza, "provvisoria" benché trentennale, dell'esame che, a sua volta, aveva sostituito radicalmente, nei primi anni settanta, quello di impianto e carattere ancora gentiliani. A questo proposito, non possono non colpire due aspetti: il primo, che appunto, alla trentennale provvisorietà di quello, si è sostituita la triquadriennale stabilità di questi; il secondo, che le riforme delle riforme coincidono col mutamento della guida politica del Paese. L'unico aspetto che sembra stabilmente acquisito è il mutamento del nome dell'esame: non più "di maturità", ma "di Stato".

Il senso della riforma Fioroni, è stato chiarito più volte dallo stesso Ministro: ridare serietà e rigore all'esame di Stato, evidentemente persi o non sufficientemente garantiti con quello attuato dalla Moratti con le commissioni tutte interne e rimasto in vigore per tre anni.

Ovviamente c'è da chiedersi il senso preciso della serietà e del rigore che l'attuale Ministro si attende dalla sua riforma. Sembra improbabile, infatti, che si tratti di un'esigenza scaturita dagli esiti dell'esame "morattiano" di Stato, stante che né i dati su quanti l'abbiano superato nel triennio di vigenza, né sulla distribuzione

percentuale dei voti conseguiti presentano sostanziali discostamenti rispetto all'esame riformato da Berlinguer che l'ha preceduto, come del resto non ne presentava questo rispetto a quello che, a sua volta, aveva sostituito dopo la trentennale vigenza "provvisoria": quello dei giudizi analitici e sintetici di ammissione, delle commissioni totalmente esterne più un unico "membro interno", delle due materie per gli orali, la seconda scelta dalla commissione, dei voti in sessantesimi, eccetera eccetera. Da questo punto di vista è stato quest'ultimo il vero spartiacque, realizzando per la prima volta, rispetto a quello di struttura ancora sostanzialmente gentiliana, le percentuali "bulgare" di promossi che poi sarebbero continuate nell'esame berlingueriano e in quello morattiano: trasformando di fatto l'esame in semplice, burocratica e inutilmente dispendiosa presa d'atto della conclusione degli studi secondari. La novità, introdotta dalla Moratti, delle commissioni totalmente interne, sotto la vigilanza di un unico presidente esterno per scuola, non era, in fondo, che il sigillo ufficiale su questo inutile dispendio. Il suo modello era evidentemente l'esame di licenza media, altrettanto "bulgaro" nei suoi risultati, per il quale tuttavia mai nessuno, mi risulta, ha sollevato esigenze di "serietà e rigore", né di riforma: lo si accetta tranquillamente per quello che è da sempre, cioè una replica sostanziale delle valutazioni degli alunni da parte degli insegnanti prima come membri del consiglio di classe, poi della commissione d'esame. Se dunque serietà e rigore dovessero intendersi in termini di risultati più "realistici" rispetto a quelli deducibili dagli indici internazionali, non ci sarebbe che da tornare in toto alla struttura gentiliana dell'esame o a qualcosa del genere:



cioè commissione completamente esterna, verifica su tutte le discipline, e, soprattutto chiara e netta prevalenza dei risultati d'esame su quelli certificati dalla scuola. Oltretutto, non sarebbe questo il modo, per chi ancora ha idee del genere, perché l'esame rappresenti per gli studenti anche una prova di vita?

La riforma berlingueriana dell'esame sembrava recepire questa esigenza di maggior "realismo" dell'accertamento della preparazione degli alunni al termine degli studi secondari, per realizzarla tuttavia in modo contraddittorio: se infatti, per un verso, veniva reintrodotta la verifica su tutte, o quasi, le discipline dell'ultimo anno, anche grazie alla terza prova, per un altro si introducevano le commissioni miste, paritarie tra interni ed esterni, ma soprattutto si sminuiva la prevalenza dell'esame rispetto alla valutazione dei consigli di classe. Quest'ultimo aspetto non era, come non è, tanto una questione meramente numerica, cioè dipendente dal meccanismo dei crediti scolastici, quanto di spirito complessivo delle norme, che inducono le commissioni a non discostarsi sostanzialmente dai giudizi delle scuole, anche a costo di vere e proprie acrobazie: sono sempre in agguato proteste, ricorsi e TAR, oltreché ispezioni ministeriali. L'impegno maggiore delle commissioni è stato sempre, forse, quello per rendersi formalmente ineccepibili su questo piano. In base alla mia personale esperienza, la contraddittorietà della riforma berlingueriana, e dunque anche di quelle successive, deriva soprattutto dalla poca chiarezza di idee su quale debba, nella scuola attuale, essere la natura e il fine dell'esame di Stato: infatti, lo si vorrebbe per un verso,

secondo tradizione, come una specie di momento "supervisore" della preparazione degli alunni, e implicitamente, del lavoro dei loro insegnanti; per un altro, come qualcosa di nuovo, qualcosa cioè che non sia un doppione di valutazioni già date, col risultato che non è né l'una cosa né l'altra, ma solo un inutile rito, esattamente com'è quello di licenza media. Un rito che probabilmente sarebbe meglio abolire se non ci fosse il vincolo costituzionale, art. 33, comma 5, che prescrive l'esame di Stato "per l'ammissione ai vari gradi e ordini di scuole o per la conclusione di essi". Si spera anche, tuttavia, che la sua inutilità venga compensata dall'utilità del segmento di scuola di cui è fatto l'esame lo ribadisce, che sia il giudizio della scuola ad avere il carattere preventivo di serietà e rigore che si dice di desiderare nell'esame senza trovare il modo di realizzarli. Proprio in questo senso va, in particolare la reintroduzione, dopo quasi mezzo secolo, dell'ammissione all'esame, pur con le solite cautele burocratiche delle "attente motivazioni scritte" per gli esclusi, e la prossima, matematica, esclusione di chi non abbia colmato i debiti formativi: in sostanza, all'esame giungano solo coloro che i consigli di classe abbiano accertato in grado di superarlo, e con quale livello di preparazione, in modo che le commissioni non abbiano problemi di sorta con quel due o tre per cento che, almeno tra i candidati interni, manca ancora al 100% di promossi. Si spera, cioè, che serva a motivare nel contempo gli alunni allo studio, con la paura della commissione parzialmente esterna, e gli insegnanti, almeno quelli non membri interni, all'impegno per la preoccupazione della valutazione del loro lavoro da parte di esterni, ma si tratta di pie illusioni: il problema dell'efficienza

e dell'efficacia del sistema pubblico di istruzione nel nostro Paese, delle cui gravissime carenze tutti dicono di rendersi conto, non può e non deve essere legato a quello dell'esame di Stato: la valutazione finale della scuola deve avere natura diversa da quella dell'esame, se lo si vuol mantenere. Alla scuola, oggi, si richiede non solo che le valutazioni degli apprendimenti siano realistiche, ma che si faccia di tutto perché siano realisticamente positive; ammesso pure che possa esserlo con cognizione di causa, l'esame non può essere un doppione di quanto già accertato dagli insegnanti nel corso dell'anno, tanto più se a verificare sono i medesimi come membri interni!

Il primo problema si risolve con la realizzazione di una vera autonomia scolastica e soprattutto di

un'autentica professionalizzazione degli insegnanti, con tutto ciò che questo implica in termini di formazione, reclutamento, riconoscimento anche economico della loro diversa competenza culturale, capacità didattica e impegno, unite ad un sistema di controlli, sostegni, valutazioni esterne e interne in itinere; il secondo, stabilendo rigorosamente un nuovo e più moderno fine dell'esame di Stato, che, oltretutto, lo sottragga alla mutevolezza delle maggioranze di governo e dei ministri. Non ci si può illudere che l'esame possa retroagire positivamente su una situazione scolastica degradata: per come è concepito, non ne può essere che lo specchio, per di più in genere con effetti ridicolmente "cosmetici". Se deve restare, compito dell'esame di Stato, in un sistema scolastico

moderno, deve mirare all'accertamento di competenze diverse, e più profonde, rispetto a quelle certificate dalla scuola, il che significa predisporre prove di altra natura rispetto a quelle usuali e costituire commissioni in grado di valutarle. A me sembra che, in un sistema "normale" spetti alla scuola certificare la conclusione degli studi, cioè in sostanza, il grado oggettivo di apprendimento delle varie discipline; all'esame, capacità, competenze, interessi specifici degli alunni, e per questo troverei tutt'altro che assurdo, anzi normale, che fosse a base volontaria, soprattutto in vista del proseguimento degli studi.

Antonio Porcu
Responsabile
Centro Studi APEF



Tecnici e professionali: adeguamento all'Europa?

Report sul "Laboratorio sull'istruzione tecnica e professionale"

Il 15 e 16 maggio a Roma è stato organizzato dal Ministero della Pubblica Istruzione il "laboratorio dell'Istruzione tecnica e professionale" per rilanciare l'istruzione tecnica e professionale, a seguito dell'approvazione dell'art.13 della Legge 40 del 2007. Con l'obiettivo di richiamare l'attenzione della scuola, del mondo del lavoro e delle professioni sull'immediato avvio del processo di riorganizzazione e potenziamento degli Istituti tecnici e professionali, sono stati affermati i tre punti cardine della riforma che il governo intende portare avanti:

1. Valorizzazione dell'autonomia scolastica da svilupparsi attraverso i legami con il territorio, le Istituzioni locali, le imprese e il mondo delle associazioni. La scuola, intesa come comunità radicata nel territorio in rapporto costante con le altre comunità, opera in rete con obiettivi di collaborazione e non competitivi.
2. Obbligo a 16 anni. Nell'attuale fase di transizione si assolve anche nella formazione regionale, come previsto dalla Finanziaria 2007.
3. Unitarietà degli ordinamenti della scuola superiore, ordinamento statale

articolato in licei, istituti tecnici e istituti professionali.

Viene mantenuta una **forte identità** degli istituti tecnici e professionali attraverso un **percorso quinquennale con diploma in uscita** per entrambi, e successivamente è previsto un accesso diretto all'università oppure all'Istruzione Superiore. La caratterizzazione dell'Istruzione tecnica e professionale viene individuata da:

a. Una solida cultura scientifica e tecnologica

- b. Una forte specificità,
- c. Un collegamento con il mondo del lavoro e produttivo
- d. Certificazioni e crediti

Inoltre,

- Verranno ripristinate le **passerelle** ed è prevista la riduzione dell'orario dalle attuali 40 a 30-32 ore settimanali per i professionali.
 - Gli IFTS diventeranno stabili sia nel tempo sia nei luoghi, attraverso l'istituzione degli **Istituti Tecnici Superiori**.
 - **Poli tecnico-professionali**, in forte collegamento con le realtà produttive del territorio, dovranno rispondere alle esigenze di formazione permanente (life-long-learning).
- E', inoltre, prevista la costituzione di un **Tavolo Istituzionale** per la materia concorrente con le Regioni che riguarderà l'attribuzione delle risorse economiche e del personale, non la titolarità che, secondo il viceministro Bastico, è competenza dello Stato (Corte Costituzionale sentenza n. 13).

I lavori del Laboratorio hanno avuto una fase di approfondimento dei temi trattati, in **quattro gruppi di lavoro**, cui hanno partecipato numerosi docenti, dirigenti e le associazioni.

L'identità dei nuovi istituti tecnici e professionali dovrà essere chiara **entro luglio 2008** quando saranno definiti i programmi e i quadri orari e una precisa divisione di competenze tra Stato e Regioni.

IL NOSTRO COMMENTO

Obiettivamente, se lo scopo di questo "evento" era, oltre a quello di partire con una riflessione pubblica sul futuro dell'istruzione tecnica e professionale, anche quello di illustrare agli attori dell'istruzione e non, il quadro concettuale che lo

ispira, non possiamo dire che l'obiettivo sia stato pienamente centrato.

Pur in presenza di molte positive intenzioni e suggestioni, da parte degli autorevoli relatori sono state espresse posizioni a volte contraddittorie che non hanno favorito la completa comprensione del progetto ispiratore.

Si è avuta, infatti, la sensazione che l'operazione di "sfilare" i Professionali, prevista dalla Legge 40 del 2007, dalla loro naturale (dopo il Titolo V), destinazione Regionale, sia stata fatta non già al fine di una loro rivalutazione rispetto ai Licei e agli Istituti tecnici, quanto per tranquillizzare quanti temono una dipendenza giuridica di tipo federalista, sindacati in testa. Inoltre, il **Premier Prodi** che, pure nel suo articolato intervento, ha opportunamente abbinato il successo della scuola tecnica ad un'economia fiorente e competitiva, in un successivo accostamento della funzione dei professionali rispetto al mondo dell'immigrazione, ha dato la sensazione di marginalizzarne il ruolo.

Lo stesso **Ministro Fioroni** che, nel suo intervento finale ha efficacemente bacchettato le Regioni, alla presenza della coordinatrice degli assessori regionali all'Istruzione Silvia Costa, per una certa inefficienza a legiferare in materia di istruzione professionale a più di sei anni dalla Riforma del Titolo V ha, in un passaggio successivo, dichiarato di non essere stato d'accordo con la revisione del Titolo V della Costituzione. Non capiamo allora il perché di tanta insistenza sull'autonomia come motore di tutte le riforme, dato che proprio nel nuovo Titolo V questa ha trovato la sua legittimazione costituzionale. Più che opportuna la stigmatizzazione delle attuali 40 ore e il rafforzamento delle materie professionalizzanti e dei laboratori,

perorata dal Ministro. Ma Fioroni ha fatto il suo en-plein quando ha affermato che lo studente non può certo diventare uno strumento per sostenere gli organici.

A nostro avviso sono **due i nodi** ancora da sciogliere su questa partita.

Il **primo nodo** riguarda la possibilità concreta di realizzare quell'**identità forte** dei profili professionali in uscita, auspicata da tutti, (Confindustria in testa, con Gianfelice Rocca). Quest'ottica di **differenziazione non dovrà essere sacrificata alle esigenze di un biennio che si vuole fortemente unitario**.

Quest'argomento è stato efficacemente supportato dall'intervento di **Giuseppe De Rita**, che ha individuato nella **deriva generalista e licealizzante**, il declino della formazione tecnica e professionale che pure ha consentito la ricostruzione del Paese attraverso quell'**"innovazione intermedia"** apportata dai quadri professionali.

Il **secondo nodo** da sciogliere, riguarda il **rapporto tra Stato e Regioni** rispetto alle competenze esclusive in materia di istruzione professionale che la Riforma costituzionale conferisce a queste ultime, e la cui soluzione è di vitale importanza, pena un arretramento del già precario sviluppo del canale professionalizzante.

Il sussistere di questa non chiarezza ha portato già alcune regioni italiane, come la Lombardia, la Toscana e il Veneto, ad aprire un contenzioso, per le presunte ingerenze sulle loro "costituzionali" prerogative, aperto con la Legge 40/2007.

Il **Viceministro Bastico** non ha contribuito a chiarire il quadro, quando ha ipotizzato la possibilità, al fine di affermare una presunta parità tra i tre canali di istruzione

superiore, di poter ritornare a definire **Licei** tutti gli indirizzi di studio, dopo che ne sarà stato definito il percorso. Con buona pace dell'ex Ministro

Moratti.

Per una più approfondita analisi, rimandiamo al nostro **parere** inviato al M.P.I., di seguito pubblicato.



Contributo dell'Apef al Forum delle associazioni professionali presso il M.P.I.

Istruzione tecnica e professionale

Decentramento e differenziazione per non tornare indietro

Il 25 gennaio scorso il Consiglio dei Ministri aveva inserito nel cosiddetto "Pacchetto Bersani" un articolo che, pur negli stringatissimi principi esposti, costituiva di fatto la controriforma del secondo Ciclo di morattiana memoria: gli istituti tecnici, "sfilati" dal DDL 226/05, non verranno più trasformati in Licei, ma faranno parte del sistema dell'istruzione secondaria superiore insieme agli istituti professionali. Questi ultimi vengono quindi sottratti al sistema di istruzione e formazione professionale che, in virtù del titolo V, ne attribuiva la competenza alle Regioni, e ritornano alla competenza dello Stato. La declinazione di questi provvedimenti veniva tuttavia rimandata ad un DDL che stabiliva a sua volta le norme generali di cui il Ministro per via regolamentare avocava a sé ogni relativa decisione.

Di seguito le nostre osservazioni in merito al riassetto dell'istruzione tecnica e professionale così come previsto dall'art.13 della Legge 40 - 2007.

In premessa, riteniamo che qualsiasi cambiamento o riforma, anche se viene frettolosamente inserita, come in questo caso, come emendamento in un Decreto Legge da convertire, piuttosto che affidata, come la materia richiederebbe, alle prerogative dibattimentali del Parlamento, debba avere motivazioni ed obiettivi ben individuati. Certamente tra questi, che l'Europa peraltro ci suggerisce in un confronto comparativo e nell'ottica del raggiungimento dei benchmarks di Lisbona, ve ne sono due, a nostro avviso, prioritari: **1. Abbassare gli alti tassi di dispersione** scolastica di cui

l'obiettivo europeo del 10% ci vede, con il nostro 22-25%, ancora ben lontani dal raggiungerlo;

2. Innalzare il basso numero di diplomati presenti oggi nel nostro Paese. La media italiana del 60% è ben al disotto della media europea del 76% e ancora ben lungi dall'obiettivo dell'85% da raggiungere per il 2010.

Questi due obiettivi, possono realizzarsi solo predisponendo nel Sistema d'istruzione nazionale, una **diversificazione dell'offerta formativa** in grado di rendere l'istruzione e la formazione il più appetibile possibile in quanto aderente agli stili cognitivi di

ciascuno. Questa prassi, che si deve basare su un criterio di libera scelta piuttosto che su un obbligo è, a nostro avviso, la sola in grado di garantire, per quanto possibile, il successo formativo per tutti. La scelta di riordinare e potenziare il canale dell'istruzione tecnica e professionale e quella della costituzione di Poli in ambito provinciale che contemplino il progetto di quella istruzione tecnica superiore che manca nel nostro Paese, ci vede in linea di principio favorevoli e inoltre può essere in grado di catalizzare le migliori attenzioni del mondo imprenditoriale in modo da

agevolare, come in passato, quelle sinergie virtuose tra formazione e mondo del lavoro.

Riteniamo positiva la scelta di togliere dal sistema dei Licei previsti dalla Legge 53/2003, i licei Economico e Tecnologico, il cui inserimento, avevamo già criticato in occasione del D.L.vo 226/05, in quanto realizzava un modello "panlicealista" che uniformava circa l'80% dei percorsi secondari sotto l'ala rassicurante del "Liceo" statale, riconfermando non una diversificazione ma piuttosto un'uniformità del sistema istruzione.

Tuttavia, questa operazione potrà ricondurre l'istruzione tecnica e professionale a riscattarsi dal declino che l'ha colpita in termini di forte calo delle iscrizioni fin dai primi anni '90, e cioè da quando quel processo di licealizzazione avviato attraverso le innumerevoli sperimentazioni, ne ha banalizzato e vanificato la specificità formativa, **solo se la revisione dei curricula si realizzerà all'insegna di una significativa specificità che vada nel senso di una differenziazione accentuata proprio dai quei percorsi liceali dai quali, con questo provvedimento, si sono voluti scorporare.**

Quest'ottica di differenziazione non dovrà essere però sacrificata alle esigenze di un biennio fortemente unitario.

La proposta del ministro Fioroni associa invece a questa deriva

licealista e statalista anche l'istruzione professionale con la quinquennalizzazione di tutta l'offerta di formazione tecnico-professionale. Una scelta che non va nel senso di una diversificazione ma di un'uniformità dell'offerta di formazione che scaricherà i suoi effetti negativi sulla popolazione scolastica più debole che non potrà accedere alle qualifiche triennali. Il decreto legge non si sofferma, infatti, sugli effetti che tale scelta avrà sull'offerta di istruzione professionale, sul vuoto che creerà, accentuando i processi di esclusione e di dispersione scolastica dal momento che lascerà ampie zone del Paese prive dell'offerta di qualifiche triennali. Il Sud, in particolare, accentuerà il divario con il Nord. Ma anche là dove esiste una formazione professionale più strutturata, l'offerta di percorsi di qualifica triennali sarà inficiata dalla ristrettezza dei finanziamenti che oggi possono garantire meno del 5% dell'utenza.

Poiché siamo convinti della valenza fortemente formativa dell'istruzione e formazione professionale, non concordiamo sulla scelta di inserire, cioè di mantenere, gli istituti professionali, nel canale dell'istruzione secondaria superiore e quindi sotto l'ala protettrice dello Stato, sottraendoli, nonostante quanto stabilito dalla recente Riforma costituzionale, alle Regioni e quindi privandoli di quel sostanzioso **valore aggiunto** che le stesse avrebbero potuto conferire ai percorsi professionali in virtù

della loro aderenza e consapevolezza delle esigenze formative e all'indotto imprenditoriale e lavorativo del territorio. Che è poi uno dei motivi per cui alle Regioni è stato affidato dalla Costituzione riformata, il potere legislativo esclusivo in termini di istruzione e formazione professionale.

Le Regioni dovranno risolversi ad assolvere pienamente agli obblighi istituzionali che derivano dalla titolarità delle competenze che ad essa sono attribuite dalla Costituzione. Permane la sensazione, infatti, che ci sia una certa involuzione piuttosto che una devoluzione di competenze, nonostante che la riforma del titolo V, per quanto ancora non regolata, consegna un quadro abbastanza definito di competenze.

Questa scelta, inoltre, riduce così il canale dell'istruzione e formazione professionale ai soli percorsi sperimentali triennali, indebolendone certamente la valenza formativa rispetto a quella **pari dignità** che invece si è voluto attribuirgli quando li si è contemplati nell'assolvimento dell'obbligo formativo, previsto nella Legge Finanziaria.

NEL MERITO

Sull'onda della sperimentazione proliferata negli anni '90, ci portiamo dietro ben 711 indirizzi che vanno certamente e coraggiosamente ridimensionati.

Dato che, giocoforza, l'ampliamento dell'offerta formativa non può certo realizzarsi attraverso la creazione di ulteriori indirizzi definiti dal centro, e, per usare le stesse parole del Ministro Fioroni (2 marzo 2007, convegno Camera dei Deputati): "Gli stili cognitivi degli studenti sono diversi e plurimi, la scuola deve adattarsi a essi e non viceversa". bisognerebbe finalmente fidarsi e cominciare a far marciare, fornendo gli strumenti necessari, tutte le prerogative dell'autonomia scolastica, nate appunto per adattare le esigenze formative dell'utenza con il rapporto diretto con il territorio. E proprio in quest'ottica, quando parliamo di strumenti ci riferiamo anche ad una figura fondamentale per l'utenza delle scuole autonome, quel **tutor** che tanto frettolosamente è stato "diasapplicato" ad inizio legislatura. In realtà questa funzione sarebbe andata a tutto vantaggio degli studenti, (come è stato confermato anche dalle reazioni risentite delle associazioni dei genitori, dopo la sua soppressione). Istituita con il compito di contribuire alla realizzazione dell'autonomia didattica delle Scuole, che si

sostanzia nel favorire il processo di personalizzazione dei percorsi degli studenti, questa figura professionale avrebbe dovuto assumere la precisa responsabilità di orientare l'allievo nella scelta della proposta formativa flessibile della scuola e seguirne il percorso durante il ciclo scolastico. In definitiva si trattava di una **funzione di garanzia verso l'utenza**, la cui istituzione era stata legittimata anche da una sentenza della Corte Costituzionale (n° 279 del 15-7-2005).

Quanto al resto, la previsione di un monte ore annuale delle lezioni **sostenibile** per gli allievi nei limiti del monte ore complessivo annuale già previsto per i licei economico e tecnologico dal decreto legislativo n. 226/2005, attestantesi su circa 36 ore settimanali, è un primo passo verso la **necessaria riduzione del numero di ore** e, si spera, di **materie**. Sarà fondamentale, quando si metterà mano agli ordinamenti, **rispettare la ratio della flessibilità didattica**, enunciata nel regolamento dell'Autonomia (art. 8), non facendo lievitare la quota delle materie obbligatorie e riducendo ad una conseguente

marginalità quella delle materie opzionali obbligatorie e facoltative. Vale la pena di ricordare il caso della scuola superiore della Finlandia, paese al top delle indagini internazionali (OCSE-PISA), dove su 32 ore settimanali di lezione solo **19 sono imposte dal centro** e le restanti 13 costituiscono la quota flessibile offerta dalle scuole e scelta dallo studente.

Bene la conseguente riorganizzazione delle discipline di insegnamento al fine di potenziare le attività laboratoriali, di stage e di tirocini.

Da ultimo la scuola professionale si dovrebbe integrare con la formazione professionale e non sovrapporsi o addirittura vivere in competizione. Si potrebbe ipotizzare al terzo anno, magari nel secondo periodo dell'anno scolastico, un doppio binario per chi si vuole fermare alla qualifica, gestita dalla formazione professionale, mentre chi ha maturato l'idea di proseguire verso il diploma potrebbe evitare l'esame di qualifica. È qui che i professionali ed i tecnici si potranno integrare.

Paola Tonna



La Qualità nella scuola: un futuro indifferibile

Il senso della partecipazione delle scuole ai premi qualità italiani ed europei

Una scuola è una organizzazione molto complessa, che partendo dai bisogni formativi dei soggetti e delle parti interessate mette in atto una serie di attività con un risultato preciso. Quella serie di attività costituiscono un insieme di fattori e processi: analizzarli e valutarli costituisce lo snodo per ben utilizzarli al fine di produrre i migliori risultati. La sfida è la tensione verso il miglioramento continuo a tutti i livelli, la cosiddetta **Qualità sostanziale**, non orpello esteriore, ma ordinario modo di funzionare per meglio rispondere ai propri compiti istituzionali. Questa sfida, oggi, può essere affrontata e valutata con un dispendio minimo di risorse economiche grazie alla presenza dei **Premi Qualità a partecipazione gratuita**, per i quali l'unica necessità è la formazione delle risorse umane affinché i criteri e lo stile della Qualità diventino prassi costante dell'organizzazione delle Scuole a tutti i livelli.

L'obiettivo del percorso proposto dai **corsi APEF** sulla Qualità nella Scuola è sensibilizzare i docenti ma anche il personale tutto, sulle tematiche della Qualità di un'organizzazione formativa oggi, promuovendo la costituzione di un Gruppo Qualità che si muova nella direzione del miglioramento

continuo e del rendere esplicito, all'interno e all'esterno, la qualità del funzionamento e della formazione fornita agli studenti. Così facendo un Istituto scolastico verrebbe a trovarsi all'avanguardia per il suo modo innovativo e trasparente di lavorare e di rendicontare i risultati raggiunti per avvicinarsi, finalmente, a quell'accountability che l'Europa ci chiede.

Inoltre, la partecipazione *gratuita* delle istituzioni scolastiche ai Premi Qualità italiani ed europei potrebbe portare quei riconoscimenti esterni di prestigio che sancirebbero il suo funzionare secondo i moderni principi dell'Eccellenza.

Solo recentemente la scuola -la singola scuola- si è scoperta "organizzazione", trovandosi davanti al doppio nodo di una **didattica di Qualità e di una organizzazione ad essa funzionale**. Anche se lentamente e timidamente, è cresciuta la cultura organizzativa, la consapevolezza che il prodotto formativo sia frutto anche di una organizzazione, in cui la leadership, il lavoro di squadra, la gestione delle risorse umane e materiali, le funzioni di supporto costituiscono fattori essenziali per la strutturazione dei processi e per raggiungere risultati ottimali.

La prima riflessione da fare oggi, da parte di ogni singolo docente, del dirigente, del personale ATA, è rispetto al proprio modello di professionalità inquadrata in una organizzazione in cui vigono i principi della Qualità, e quindi del costante monitoraggio, della valutazione, del riesame di esiti e processi.

Questa cultura non è nata dentro la scuola, ma deriva da altre organizzazioni economiche e sociali. L'incontro con questa cultura organizzativa, difficile e contraddittorio, segna l'ultimo decennio del secolo scorso e il tempo che viviamo. A questa cultura organizzativa le scuole sono oggi chiamate a guardare, con attenzione ma anche con profondo senso di sé: non per copiare o scimmiettare, ma per ricavarne le lezioni applicabili alla propria peculiare identità organizzativa.

Alfio Pelli

Direttivo APEF, Valutatore Premio Qualità Italia, Valutatore Premio Qualità Pubblica Amministrazione



7 NOSTRI CORSI di formazione per il 2007-08

Area tematica - La Professione

- **L'insegnante: una professione da ritrovare attraverso lo studio e la ricerca di nuovi modelli di apprendimento**
- **Professionalità docente: Nuovi scenari dall'autonomia e dal confronto europeo**
- **Laboratorio di orientamento integrato**
- **Unione europea: corso introduttivo**

Area tematica - Qualità e valutazione

- **Autovalutazione d'istituto: il primo passo verso la qualità**
- **La qualità nella Scuola (corso base)**
- **Come si scrive una application, per la partecipazione ai premi: "Qualità Italia" e "Pubblica amministrazione"**
- **Come si valuta una application: Premi: "Qualità Italia" (EFQM) e "Pubblica amministrazione" (CAF)**
- **La qualità nella scuola: i modelli europei EFQM e CAFcaf Criteri - sottocriteri - logica radar**

Area tematica - Psicologia dell'età evolutiva

- **L'adolescenza: un'età di nessuno. Problematiche e interrogativi (Incontri per insegnanti, genitori e operatori)**
- **I problemi dello sviluppo affettivo, intellettuale e sociale dall'infanzia all'adolescenza**

Area tematica - Didattica e Intercultura

- **Le fiabe come elementi per una didattica dell'intercultura**
- **Scritture e parole migranti (seminario di letteratura e intercultura per gli insegnanti delle scuole superiori)**

Area tematica - Metodologie Didattiche innovative

- **Metodologia I.F.S. (Impresa Formativa Simulata): Strutture, tecniche e strumenti**

I corsi dell'APEF, sono rivolti agli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado; possono essere approvati dal Collegio dei Docenti nel piano delle attività di formazione oppure scelti individualmente quali ambiti di auto-aggiornamento (T.U. artt. 282 e 7, comma 2, lettera g; CCNL/03, artt. 61-62). L'A.P.E.F. è disponibile a valutare anche modalità di realizzazione dei corsi che possano meglio soddisfare le specifiche esigenze delle scuole e dei docenti che avranno aderito. Per ogni ulteriore informazione contattarci al tel-fax 06.85358902 o agli indirizzi; presidente@apefazionale.it

Per i programmi dettagliati dei Corsi consultare il sito www.apefassociazione.it

2. Interdisciplinarietà

Se l'oggetto dell'apprendimento non può essere isolato, ma compreso nella sua totalità, questo sollecita una riorganizzazione scientifica del lavoro dell'insegnante: il lavorare insieme, il progettare insieme, il verificare insieme. L'interdisciplinarietà non è una tecnica, ma un modo di riprendersi la propria identità in termini di costruttori del sapere. L'oggetto dell'apprendimento ha una ricchezza di significati che devono essere mostrati, rivelati da più punti di vista: solo così se ne coglie la sua funzionalità. Tutto questo ha molti vantaggi: è uno stimolo continuo all'autoformazione, una "fertilizzazione" delle conoscenze, crescita individuale e collettiva e allontanamento del burnout, perché c'è la condivisione del lavoro, la sua discussione, la sua ri-progettazione. Poiché il docente non è il ripetitore monotono dei programmi scolastici. L'interdisciplinarietà ne fa emergere il lavoro sommerso, che non coincide con il tempo della didattica frontale, solo parte finale di una professionalità fatta di preparazione, ricerca, dialettica, progettazione creativa.

3. Metodo globale e metodo analitico

Come dobbiamo presentare un percorso d'apprendimento? Frammentarlo in modo da farlo assimilare un pezzo alla volta (metodo analitico) o partire dalla sua visione d'insieme per seguire poi piste di approfondimento analitiche? E soprattutto, qual è il metodo più proficuo, più incisivo per riuscire a far cogliere la struttura della disciplina, quel nucleo fondante senza il quale il sapere si disperde?

Il dibattito sul metodo globale è cominciato con Decroly, anche se come metodologia artigianale per le scuole primarie. Gli studi di psicologia della gestalt hanno confermato la capacità di globalizzazione percettiva nella sviluppo del bambino: la percezione visiva si applica sulla totalità della figura (le gestalt privilegiate, un volto, una città, una favola, un romanzo, una musica, una mostra, un film, la sintesi storica, matematica, fisica del mondo...), la quale è diversa dai singoli elementi che la compongono; l'apprendimento è una "ricomposizione" al tutto, un transfert verso i nuclei fondanti (Bruner), ma questa completezza del sapere è possibile grazie al docente che diventa l'artista della sintesi, il montatore dei vari fotogrammi, il regista che sa dare unità alle parti. La memoria resiste all'oblio del tempo ed è fertile di nuove conoscenze, solo se organizzata e contestualizzata. Il sovraccarico di nozioni è nefasto per l'apprendimento e drammatico per gli alunni in situazioni di insuccesso. L'organizzazione delle discipline, che aumentano quantitativamente il materiale di studio e non riescono a trovare sintesi comprensibili e chiare, sta diventando un vero problema, insieme ad un anarchismo disciplinare che non trova riscontro in nessun paese d'Europa. In media sei materie al giorno, in un ritmo impressionante di nozioni, stili di presentazione diversi, sei conferenze al giorno, sei richieste di verifiche, portano ad un disordine mentale non più controllabile, che ha come conseguenza

l'abbandono dei meno motivati, la furbizia di molti, l'astrattezza di altri e in ogni modo un curriculum scolastico pieno di omissioni, di obiettivi non raggiunti, di lacune, terreno fertile per l'abbandono e la dispersione scolastica.

4. La **verifica** in tale contesto è totalmente falsificata. Interrogazioni e test nell'alternanza anarchica di discipline non possono verificare che l'abnorme, cioè il totalmente ignorato, ma non hanno quella funzione di perfezionamento delle strutture cognitive, di educazione alla flessibilità mentale, al lavoro disciplinato, ma anche di rifiuto della pigrizia e della superficialità quando è necessario. Non ci sono regole chiare e il diritto al successo formativo è un rivestimento troppo retorico per non essere interpretato come lassismo e buonismo. La verifica è interna al processo didattico e richiede lavoro nel tempo e non può essere vera se non a processo finito. In tal modo la verifica è un controllo pubblico anche del lavoro scolastico e dei suoi operatori, una sfida pubblica, che investe il team dei docenti, che così autorizzato dallo Stato rilascia diplomi, certificazioni di competenze, che hanno una validità riconosciuta dalle agenzie universitarie e lavorative e non solo un foglio formale che ognuno può interpretare come vuole.

Nicola Comberiat

Dottore in psicologia abilitato all'esercizio della professione
Docente di storia e filosofia
Socio dell'Apef di Roma

Bibliografia

BRUNER J., *Il pensiero: strategie e categorie*, Armando.

GARDNER H., *Formae mentis*, Feltrinelli.

MONTUSCHI F., *L'apprendimento*, La Scuola.

BOSCOLO P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico: aspetti cognitivi e relazionali*, UTET, 1997

CAMERINI KOPCIOWSKI J., *L'apprendimento mediato*, Ed. La Scuola, 2002

DE BENI M., *Costruire l'apprendimento*, Ed. La Scuola, 1994

FEUERSTEIN R. (ET AL), *La Teoria di Feuerstein e i suoi sistemi applicativi*, Associazione Connessioni 2005

GOLEMAN D., *Intelligenza Emotiva*, Ed. Rizzoli, 1997.

LIEURY A., *Memoria e successo scolastico*, Ed. Scientifiche Magi, 2001

GLI APPROFONDIMENTI DEL CENTRO STUDI

L'APPRENDIMENTO: aspetti epistemologici

- Prima parte -

Con questo primo articolo vogliamo offrire agli insegnanti spunti di riflessione, perché riteniamo che il campo dell'apprendimento-insegnamento sia una specificità della professione docente e che la libertà d'insegnamento si espanda nella ricerca continua di nuovi approcci metodologici

L'**apprendimento** è un processo di appropriazione del mondo in modo esperienziale e sistematico. Gli uomini si sono costruiti in modo lento e graduale un'organizzazione di trasmissione della cultura, che ha permesso loro di compiere quel salto qualitativo della specie, distaccandoli in modo definitivo dal fenomeno (la famosa doxa platonica) per entrare nel campo del simbolico, dell'intuizione significativa, della narrazione. L'apprendimento perciò si costituisce come l'esercizio di ogni essere umano a ristrutturare le proprie rappresentazioni, una continua sfida a oltrepassare il già dato per introdursi nel possibile, un atto di ri-creazione del mondo servendosi di sistemi neurali in grado di rielaborare l'informazione, di microprocessori altamente specializzati, di unità computanti (i famosi demoni di Segrifridge) che aspettano solo di essere accesi, stimolati per dar vita ad elaborazioni altamente qualificate e creative.

La **psicologia culturale**, l'antropologia e in generale le neuroscienze si sono interessate in modo approfondito dei processi mentali: al concetto di apprendimento associativo e meccanico, basato sulle leggi del rinforzo, sono seguiti i contributi dell'apprendimento cognitivo, dello strutturalismo di Piaget e del costruttivismo. Concetti come insight, transfert, imprinting, schemi di anticipazione inferenziale, strutture di codificazione, dispositivi e strategie di apprendimento sono per lo più entrati nell'uso comune. I contributi più significativi sono venuti negli ultimi anni da J. Bruner (Il pensiero: strategie e categorie), da Gardner sulle intelligenze multiple, da D. Goleman sull'intelligenza emotiva. Il metodo dell'apprendimento cooperativo e il metodo Feuerstein si sono diffusi e hanno trovato buon'accoglienza tra i docenti più volenterosi. Ma tutto questo non ha scalfito di molto l'organizzazione scolastica, anche se in documenti ufficiali, il MPI ha più volte apprezzato gli autori citati.

Si fa spesso riferimento alle **grandi trasformazioni sociali** che scuotono la società e si sono riversate nella

scuola mettendone in crisi il modo tradizionale di trasmettere dei contenuti e facendo della scuola quasi un laboratorio della complessità sociale, dove quotidianamente si sperimentano i grandi flussi migratori, i cambiamenti di stili cognitivi, le incertezze del futuro, le trasformazioni etiche e motivazionali.

Le fonti normative (dal 275/1999, il regolamento sull'autonomia, alla riforma Moratti e agli interventi del Ministro Fioroni), si considerano l'esplicitazione di quanto di più positivo ha espresso la Costituzione sul diritto all'istruzione (art. 2, 3, 33, 34...) e si propongono di trasformare la scuola in un servizio all'alunno-persona, che ha acquisito il diritto al successo formativo.

I problemi però restano nelle aule scolastiche dove persistono due vizi epistemologici: 1) la metodologia della conferenza e dell'ascolto passivo; 2) e il concetto dell'alunno da "interrogare" dopo ogni frammento di spiegazione, cui segue la "registrazione" burocratica del voto, che può dare una promozione, un debito o una bocciatura.

C'è indubbiamente una scissione tra il livello di ricerca della psicologia dell'apprendimento e delle neuroscienze e l'organizzazione dei processi di apprendimento, dei tempi, delle metodologie, che la routine quotidiana consacra come dogmatici e inamovibili, impossibilitati gli operatori a uscire fuori dalla coazione a ripetere (tempi e spazi sempre gli stessi, ritmi immutabili: spiegazione, interrogazione, voto, scrutini, esami).

Vogliamo perciò offrire degli spunti di riflessione agli insegnanti, perché riteniamo che il campo dell'apprendimento-insegnamento sia una specificità della professione docente e che la libertà d'insegnamento non si realizzi nella ripetizione di un libro di testo ma si espanda nella ricerca continua di nuovi approcci metodologici.

Cominceremo perciò con l'analizzare gli aspetti epistemologici del processo di apprendimento, il metodo scientifico di appropriazione della realtà (I parte), per

analizzare poi le varie teorie che si sono sviluppate negli ultimi tempi (Bruner, Gardner...) e che hanno operato una vera e propria rivoluzione didattica (Il parte) Siamo partiti dal presupposto che ogni apprendimento tra gli esseri umani si realizza come rapporto interumano e che nessun sapere si consolida senza motivazione. Ogni apprendimento, consapevole o no, si manifesta come una grande rappresentazione soggettiva (worstellung) che implica legami affettivi, esperienze pregresse, progetti futuri.

La scuola è perciò un luogo istituzionale di ristrutturazione delle proprie rappresentazioni. Perché ciò sia possibile è necessario una organizzazione istituzionale della trasmissione del sapere, un clima psicologico, che ne faciliti la comunicazione e una teoria antropologica di riferimento.

Tutti sappiamo che la vita stessa è un apprendimento. 1) C'è in tutti gli esseri umani un apprendimento latente o naturale attraverso cui molti uomini diventano sapienti, saggi, imparano a codificare codici comportamentali, a eseguire operazioni anche complesse (arte della navigazione, armi, strumenti per la coltivazione della terra...), a scoprire come difendersi dalla distruttività della natura. Insomma, c'è un apprendimento che è definito come un sistema di potenzialità, che si esprime attraverso la consegna alle generazioni future di una tecné, indispensabile per la sopravvivenza, per il controllo e per la pace della collettività.

> Questo tipo di apprendimento si nutre però anche di pregiudizi, che non sono altro che meccanismi difensivi di quella determinata collettività, o formule ritualistiche e magiche che tendono alla riproduzione e alla ripetitività di schemi noti e conosciuti. Il sapere in tal caso difende se stesso e si autoriproduce, difendendo il proprio patrimonio contro qualsiasi forma di novità. E' un sapere religioso, ideologico e, a volte, fondamentalista, ma ha una sua coerenza antropologica, perché anticipa la crisi e la sublima attraverso la conservazione. Di questo tipo di sapere, che si apprende come una fede, possiamo trovare traccia nelle religioni, nelle tradizioni di un popolo, nelle ideologie dei partiti.

2) **L'apprendimento sistematico** è il cammino più avanzato del sapere: esso ha un valore storico, perché corrisponde al momento in cui l'umanità si è distaccata dal rito e dalla ripetitività e ha strutturato un sapere che ha raggiunto dal punto di vista epistemologico la capacità di far progredire il sapere, ha raggiunto cioè un sistema di regole interne, che sono i presupposti di nuove acquisizioni culturali. Perciò noi le abbiamo raggruppate in **discipline**, perché hanno imparato dall'interno la coerenza logica, non hanno raggiunto la verità assoluta, ma hanno stabilito dei criteri epistemologici che trovano la loro validità nella flessibilità del pensiero di riflettere sulle sue stesse acquisizioni, quindi di falsificarle, modificarle e inventarne delle nuove. In tal senso la

disciplina, nel suo nucleo costitutivo, non è solo una nozione sociale, un programma scolastico, ma l'acquisizione di strutture cognitive, di stili particolari di riflessione, che impediscono la staticità e il dogmatismo. In altre parole, la disciplina come sintesi di un percorso culturale storico e cognitivo è **espressione della libertà di pensiero.**

- Ogni apprendimento ha come obiettivo di fondo quello di **far entrare nella struttura della disciplina**, nel suo punto nodale, nell'acquisizione di quel nucleo fondante dal punto di vista epistemologico, che ne costituisce la sua ragione d'essere e il suo mantenersi come scienza.
- Il nucleo della disciplina, la sua struttura interna è anche **l'acquisizione di un livello di progresso** di quel determinato sapere, conquistato il quale si può procedere alla sua reinvenzione, al suo progresso intrinseco. Perciò il fine ultimo di qualsiasi apprendimento non può essere che la **creatività**; della stessa disciplina che così acquisisce nuove applicazioni e dello stesso soggetto che sperimenta dopo tanto esercizio mentale, di essere finalmente libero di accelerare le proprie connessioni, le proprie sinapsi, di lanciarsi in una navigazione senza confini.
- Queste discipline sono state codificate storicamente in materie di apprendimento: vari percorsi formativi che fanno giungere un ragazzo all'acquisizione di un sapere attraverso lunghi anni di esercizi mentali che coinvolgono i processi della memoria ma anche le proprie dimensioni emotive.

Alcune conclusioni metodologiche

Da quanto detto possiamo trarre alcune conclusioni, che ci saranno utili a livello psicologico e pedagogico:

- Ogni apprendimento si nutre di curiosità, di interrogativi spontanei, ma richiede un cammino lungo di esercitazioni, di disciplina mentale, di tempi necessari per l'appropriazione dell'oggetto. Superato il livello di osservazione spontanea, "sensate esperienze", come dice Galileo, si passa alla fase di "necessarie dimostrazioni": studio e applicazione e non spontaneismo. Questa fase dell'approfondimento non è facile, perché è una sfida continua e richiede supporti ai sensi e all'intelletto oltre che necessita di una dimensione interiore di armonia e di intelligenza emotiva.
- Ogni apprendimento non può essere valido se non è concluso. L'oggetto dell'apprendimento deve essere rivisitato per intero, non frammentato, ma esteso. La estensibilità dell'oggetto dell'apprendimento significa che esso riassume una carta cognitiva che l'alunno deve scoprire con l'aiuto dei docenti. Ogni apprendimento non vive come oggetto isolato: esso dev'essere aggredito da più parti, compreso nella sua totalità e nella sua funzionalità (interdisciplinarietà). Se questo processo non si conclude, esso non lascia solo delle lacune, ma rischia di rendere inutile tutto il processo di apprendimento. Si ritorna allora allo stadio iniziale, a quello stadio di pre-apprendimento che è ancora intriso di pregiudizi e di luoghi comuni. Ci si condanna

all'analfabetismo di ritorno.

- L'oggetto dell'apprendimento nasce come oggetto complesso e diventa semplice alla fine del percorso, quando di esso se ne coglie il nucleo fondante, l'idea-chiave che muove tutto il sistema. L'investimento cognitivo per appropriarsi dell'oggetto di studio può diventare parziale quando essa diventa troppo didascalico. Di un oggetto di apprendimento dobbiamo scoprire le sue funzioni e le sue applicazioni. Una legge fisica muove l'intero universo, un'equazione matematica è un linguaggio altamente specializzato che ci permette di comprendere in modo "altro" la realtà, un avvenimento storico colto nella sua dimensione essenziale ci permette di interpretare in modo intelligente personaggi, politiche, economie, la grammatica è un deposito antropologico e spirituale di un popolo, ecc.

Il metodo galileiano di apprendimento

E' stato scritto che la forza del sapere sta nell'ipotesi, come aveva intuito Galilei. La verità non si identifica con il contenuto statico, con la conclusione (che può essere sempre messa in discussione da altre ricerche), quanto nell'**ipotesi**, nella capacità di autoriflessione, di tensione verso altre realizzazioni e conquiste individuali e collettive. La democrazia mentale, presupposto di quella politica, è intrinseca al metodo scientifico ed è ciò che distingue l'uomo dall'animale che, per sua natura, è costretto a sottoporsi alle leggi della natura inflessibili ed eterne.

Gli esseri umani vogliono conquistare un habitus umano, una mentalità di approccio critico che fa progredire il sapere dall'interno e giustifica il diritto di ognuno alla libertà di pensiero.

Per metodo scientifico di apprendimento o di insegnamento noi intendiamo una metodologia di ricerca organizzata che tenga conto delle individualità, delle sue predisposizioni ad apprendere, che solleciti interrogativi ed elabora ipotesi, cioè processi cognitivi da verificare; e che infine ristruttura il tutto secondo la legge della coerenza logica, verificabile attraverso una produzione culturale, letteraria, artistica o scientifica.

Esso si compone di:

- **Osservazione sistematica:** diagnostica e progettuale (consente di valutare le esigenze dell'alunno e di riequilibrare la proposta educativa); di verifica della validità e dell'adeguatezza del processo educativo; di documentazione (tempi, spazi, durata, organizzazione, agganci con altre discipline, atteggiamento degli insegnanti).
- **Ipotesi:** che è il vero e proprio motore della ricerca. Non basta guardare la realtà, occorre saperla guardare. Il sapere vero e proprio nasce come problema da risolvere, quando gli interrogativi sono resi interiori e vogliono ricevere una risposta. Questo richiede studio, applicazione, confronto.

- Organizzazione del sapere secondo le regole logiche del pensiero, quella che Galilei chiamava **legge fisica**. Il tutto si è ridotto in funzioni semplici che possono essere espresse attraverso una equazione matematica, una legge economica, la grammatica della lingua, un'espressione artistica.

- La verifica del processo cognitivo è la sua espressione linguistica, scientifica o artistica (**cimento**). Se il pensiero è linguaggio solo la produzione culturale verifica il possesso pieno delle strategie cognitive e delle sue trasparenze interne. Come si può notare la verifica è interna al processo formativo. E' la produzione culturale che rende ragione del pieno possesso della comprensione.

Una chiarificazione metodologica su quanto abbiamo chiamato supporto ai sensi e all'intelletto. Significa che non possiamo non utilizzare la strumentistica come accelerazione del processo di apprendimento. Gli strumenti di invenzione dell'uomo, le nuove tecnologie, sono essi stessi elaborazioni della cultura; costituiscono già per il loro uso un salto di qualità dell'umanità, che rielabora processi cognitivi, inventa nuove strategie, rivoluziona i concetti di spazio e tempo, ci permette un campo di relazioni umane inimmaginabile. Non si tratta di essere moderni, è necessario essere scientifici. I nostri impianti architettonici non hanno ancora recepito che le nuove tecnologie portano ad un cambiamento radicale del processo di apprendimento ed accelerano i processi di creatività sia per gli insegnanti che per gli alunni. Ma questo implicherebbe un discorso a parte.

Osservazioni conclusive problematiche

1. Il rapporto tra tempo e apprendimento

Tutti possono arrivare all'appropriazione di una disciplina, cambiano però i tempi di apprendimento. Il che vuol dire che nessun apprendimento può prescindere dall'essere individualizzato, fatto su misura per il singolo, ma nello stesso tempo esso si confronta con un livello di maturazione del gruppo che è anche un livello del sapere raggiunto. Il vero problema è quello di conciliare l'attenzione al singolo e nello stesso tempo innalzare il livello del gruppo. Se il livello del sapere è determinato dalla struttura epistemologica della disciplina, abbassarne il livello significa banalizzarlo, renderlo astratto, nozionistico, inutile. Ristrutturare scientificamente il tempo di apprendimento, significa una ristrutturazione radicale delle modalità di presentazione dell'oggetto di apprendimento, che deve includere non i saperi minimi, ma il processo intero, fenomenologicamente rivisitato, delle acquisizioni di quel determinato sapere. Le lacune, le omissioni, i programmi non completati non creano scrittori, scienziati, ingegneri, medici, artisti, politici, costruttori di sapere, ma passivi esecutori di idee che altri elaborano, consumatori di cultura e non produttori di cultura.