



LA PROPOSTA DELL'ANP SULLA SCUOLA PER LA XV LEGISLATURA

“NON FINIREMO MAI DI RIPETERE CHE LA SCUOLA
NON APPARTIENE ALLA MAGGIORANZA CHE GOVERNA.
IL SERVIZIO PUBBLICO DI ISTRUZIONE È DI TUTTI”



associazione nazionale
dirigenti e alte professionalità
della scuola





L'Anp, Associazione nazionale dei dirigenti e delle alte professionalità della scuola

- rappresenta la categoria dei dirigenti e delle alte professionalità della scuola in ogni sede e ad ogni livello;
- ne tutela gli interessi morali ed economici;
- promuove iniziative atte a migliorare la loro professionalità;
- favorisce, progetta ed organizza la loro formazione;
- presenta ad ogni livello di rappresentanza elettiva proprie liste di candidati;
- partecipa a similari realtà associative internazionali (ESHA);
- garantisce l'elaborazione e la diffusione della cultura professionale;
- costituisce la sede d'incontro e di studio fra tutti gli orientamenti culturali e politici;
- elabora proposte di politica scolastica per l'autonomia e per l'innovazione di sistema.

E' stata costituita nel 1987, in occasione del 1° Congresso, a Roma.

E' l'associazione maggioritaria della categoria dei dirigenti delle istituzioni scolastiche.

Dal 2002 rappresenta anche le Alte professionalità docenti.

Ha proprie sezioni in tutte le regioni e le province italiane.

Ha la rappresentanza dei dirigenti della scuola secondaria nel **CNPI** (**C**onsiglio **N**azionale della **P**ubblica **I**struzione).

Fa parte dell'**ESHA** (**E**uropean **S**chools **H**eads **A**ssociation), di cui ha avuto la presidenza per il biennio 2004-2005.

Ha la presidenza dell'**ESHA ITALY** ed è membro del General Board dell'ESHA.

Aderisce alla **CIDA** (**C**onfederazione **I**taliana dei **D**irigenti e delle **A**lte professionalità).

1. Una strategia delle alleanze è fondamentale per il successo delle riforme

Finora le riforme non hanno avuto spazio anche perché i decisori politici hanno preferito appoggiarsi per la loro attuazione alla mediazione dell'Amministrazione (cioè alla burocrazia ministeriale) ed al negoziato infinito con l'espressione più conservatrice del sindacato. E' stato invece del tutto trascurato il rapporto con l'utenza, chiamata una volta di più ad essere solo spettatrice impotente delle decisioni che la riguardavano. Occorre rendersi conto che l'autonomia delle scuole comporta una scelta di sussidiarietà, che trasferisce – o, più correttamente, restituisce – ai cittadini ampie quote di sovranità rispetto al progetto di formazione che li riguarda. La politica deve quindi rivolgersi direttamente all'utenza, per stringere con essa un patto di alleanza, che si fondi su impegni verificabili, da accertare attraverso un efficace servizio di valutazione nazionale dei risultati ottenuti. L'utenza ha ogni interesse ad appoggiare questa scelta, se viene messa in condizione di toccarne con mano i benefici.

Continuare nella politica delle alleanze tradizionali significa invece cercare appoggio *in partibus infidelium*, cioè tra le forze che hanno tutto da perdere da un effettivo sviluppo dell'autonomia: la burocrazia ministeriale, perché perde il governo formale da sempre esercitato sul sistema, il sindacato perché perde il controllo reale acquisito sulla principale risorsa, che è il personale. Chi controlla la struttura (la burocrazia) ed il personale (il sindacato) è il vero decisore politico. Fino a quando i decisori politici ufficiali non avranno il coraggio di assumersi le proprie responsabilità, le leggi di riforma rimarranno solo enunciazioni teoriche, prive di capacità innovatrice.

Compito della politica scolastica non è quello di legare il nome del proprio schieramento ad una "riforma salvifica", nell'illusione che la norma abbia il potere di per sé di cambiare il sistema, ma quello ben più importante di creare le condizioni perché le persone e le istituzioni comprendano l'importanza del cambiamento ed abbiano le risorse per poterlo attuare.

Un nuovo patto per l'attuazione delle riforme fra la politica ed i cittadini, fondato su impegni precisi e valutazione dei risultati.

Abbandono della vecchia logica di vertice, che si illude di attuare le riforme attraverso un rapporto esclusivo con il sindacato e l'amministrazione.

2. Scuole, Regioni, Stato: chi deve fare cosa

Le riforme costituzionali intervenute negli ultimi anni hanno voluto il passaggio dall'unica committenza statale ad una "committenza plurale" in materia di istruzione, all'interno di un sistema i cui tratti sono però in larga misura da definire. Non basta affidare la questione alla "competenza concorrente", se questa competenza non si traduce poi in scelte attuative conseguenti, che delimitino gli ambiti di azione dei diversi soggetti.

Per la scuola, il passaggio al nuovo modello significa, fra l'altro, chiara definizione di:

- competenze delle scuole autonome (gestione operativa del servizio di istruzione; personalizzazione dell'offerta formativa; organizzazione interna; gestione di tutte le risorse, da qualunque fonte provengano, da utilizzare per il raggiungimento degli obiettivi);
- competenze regionali (organizzazione della rete scolastica, amministrazione dei servizi sul territorio, adattamento dell'offerta formativa nazionale alle esigenze culturali e produttive del proprio contesto)
- competenze statali (definizione delle norme generali, garanzie dei livelli essenziali, sistema di valutazione dei risultati che "chiuda" il cerchio).

Netta distinzione delle competenze di scuole autonome, regioni e Stato, come condizione di cornice per lo sviluppo dell'autonomia reale.

3. Riconsiderare il ruolo delle Regioni nel progettare la formazione professionale

Per decenni, la divisione di competenze fra istruzione e formazione è stata vissuta come una gara fra Stato e Regioni per l'allargamento dei propri domini. Anche quando si è presa la decisione di trasferire alle Regioni la titolarità dell'istruzione e formazione professionale, questo non è avvenuto senza ambiguità e contraddizioni rispetto al parallelo sistema dei licei.

E' giunto il momento di impostare correttamente la questione, non più sulla base di chi amministri che cosa, ma di quali sono le conseguenze della definizione di questo o quel modello di sistema.

Oggi la priorità che si pone per il lavoro è quella della mobilità, sia territoriale che professionale, della riconversione e della delocalizzazione. E' ancora utile che siano le Regioni a definire le specifiche dei profili professionali, quando ciò che importa sono soprattutto la riconoscibilità transnazionale delle competenze e dei crediti acquisiti e la possibilità di trasformare ed arricchire costantemente i profili lavorativi di partenza?

A questi interrogativi occorre dare risposta prima di impegnarsi in una partita, che si presenta difficile, per creare dal nulla il secondo canale formativo. Può darsi – è anzi probabile – che la conclusione sia negativa. In questo caso, occorre ripensare serenamente la questione, anche rivedendo il testo costituzionale recentemente modificato, senza che questo debba diventare l'ennesimo terreno di scontro ideologico.

Se però si arrivasse alla conclusione che esiste ancora un futuro per una formazione al lavoro progettata e realizzata in ambito locale, allora si dia leale attuazione a tale scelta, senza ulteriori ambiguità e duplicazione di percorsi e risorse.

La formazione al lavoro richiede oggi definizione di profili flessibili, evolutivi e globali. Tale compito non è verosimilmente alla portata delle Regioni e richiede forse un concerto che va al di là degli stessi sistemi formativi nazionali. Prima di istituire un secondo canale a vocazione locale, valutare i costi ed i benefici, con lo sguardo rivolto non a ciò che si sarebbe dovuto fare – e non si è fatto – nei cinquanta anni precedenti, ma a ciò che è utile ed opportuno fare per i dieci o quindici a venire.

4. Preparare al lavoro è uno dei compiti prioritari per la scuola

In tutta Europa, i percorsi di tipo professionale assorbono senza scandalo dalla metà ai due terzi delle scelte secondarie dei giovani e sono coerentemente orientati alla formazione per il lavoro, spesso con modalità di alternanza (modello "duale"). Anche in Italia, nonostante una crisi che si protrae da oltre un decennio, istituti tecnici e professionali insieme hanno fino ad oggi assorbito circa il 60% delle scelte.

La recente riforma non ha saputo dare loro una collocazione adeguata. Da una parte ha istituito – demandandolo alle Regioni – un secondo canale di "istruzione e formazione professionale" (che resta ancora da definire); dall'altro vi ha sovrapposto un liceo economico ed uno tecnologico – da cui proliferano circa venti distinti percorsi – che si configurano come un ibrido: né licei (troppe materie, frammentazione culturale), né scuole vocationali (troppa teoria, scarso spazio per l'apprendere laboratoriale, esperienze di alternanza rese di fatto impossibili).

Il risultato è che l'utenza si trova di fronte a due proposte in concorrenza fra loro, una delle quali ancora da inventare e l'altra sostanzialmente inadeguata rispetto alle esigenze di formazione che dovrebbe coprire.

In tutti i paesi – ed anche nel nostro – servono qualifiche professionali di primo, secondo e terzo livello. Ora come ora, sembra che i primi due non abbiano più cittadinanza nel nostro sistema formativo.

Eppure la richiesta di tecnici del terzo livello rimane relativamente marginale, mentre nessuno sembra occuparsi delle richieste pressanti del sistema produttivo.

Ciò che conta non è che questi percorsi si chiamino licei: è che siano pensati per i bisogni cui devono rispondere e che non siano nascosti, come se costituissero una vergogna frequentarli. Nei paesi avanzati, essi sono invece il fiore all'occhiello dei sistemi di istruzione, quello cui vengono dedicate le maggiori cure ed in cui si investono le maggiori risorse.

**Dedicare cura e risorse a percorsi di istruzione e formazione professionale di primo e secondo livello, con una propria identità formativa riconoscibile ed in stretto collegamento con il mondo del lavoro.
Evitare l'impropria sovrapposizione fra istruzione liceale e istruzione vocazionale.**

5. Autonomia è disponibilità effettiva delle proprie risorse

Oggi l'autonomia, legislativamente attribuita e solennemente dichiarata, non è stata ancora introdotta nelle scuole, a nove anni di distanza dalla sua istituzione. Basti pensare che le risorse per il finanziamento delle spese generali di funzionamento sono state ridotte ad un terzo di quelle che erano nel 2001. Assumendo queste ultime come indicatore della capacità di autodeterminazione degli istituti, si rileva come esse rappresentino solo lo 0,5% del totale della spesa per l'istruzione.

A tanto ammonta il tasso di autonomia delle scuole.

Non può esistere autonomia vera senza possibilità di gestione delle proprie risorse.

Nel caso della scuola, queste sono fondamentalmente di tre ordini: il personale, i finanziamenti, le strutture. Vanno quindi attuate le seguenti condizioni minime:

- assunzione diretta, da subito, almeno di tutto il personale con rapporto di lavoro a tempo determinato e di quello necessario a coprire la quota locale del curriculum, più le opzioni e le flessibilità. A regime, assunzione di tutto il personale, entro i limiti di organico attribuiti dalla Regione nell'esercizio delle sue competenze di programmazione della rete scolastica;
- gestione diretta di tutti gli aspetti del rapporto di lavoro (ivi inclusa la materia disciplinare e quella degli incentivi). Ne consegue l'espansione delle competenze demandate alla contrattazione di istituto, con il corrispettivo contenimento del contratto nazionale agli aspetti fondamentali del rapporto (ferie, malattie, orari massimi di lavoro, salario minimo garantito e poco altro);
- finanziamento complessivo a budget, con divieto di assegnazione di risorse finalizzate ad obiettivi decisi dall'esterno, se non in aggiunta al finanziamento fondamentale garantito. Quest'ultimo deve essere determinato mediante una formula automatica correlata a parametri noti e stabili, legati in primo luogo al numero degli alunni (non delle classi); va incrementato in relazione ai risultati ottenuti, anche in termini di valore aggiunto;
- facoltà di richiedere contributi alle famiglie ed agli studenti per tutta l'offerta eccedente la quota obbligatoria. Tale previsione deve accompagnarsi alla responsabilità di prevedere esenzioni e compensazioni, nonché alla gestione di interventi di supporto per l'esercizio del diritto allo studio;
- gestione diretta degli edifici scolastici, con poteri di intervento sostitutivo in caso di inerzia dell'ente locale per le questioni relative alla sicurezza e per gli eventuali adeguamenti richiesti dall'esercizio dell'autonomia didattica. Tali poteri di intervento devono includere la capacità giuridica di ottenere mutui, garantiti dallo Stato, ove necessario.

Le scuole autonome devono avere la disponibilità piena delle risorse di cui si avvalgono (professionali, finanziarie, strumentali).

6. La libertà si alimenta della libertà

La motivazione tradizionale per resistere all'autonomia è un duplice sospetto, che si traduce in implicita dichiarazione di sfiducia. Per ragioni diverse, ma concomitanti negli effetti, sia l'Amministrazione che i sindacati diffidano di quel che farebbero i dirigenti ed i docenti se fossero messi in condizione di essere realmente autonomi. Per questo li imbrigliano in una fitta rete di disposizioni amministrative e di contratti nazionali e territoriali.

Per questa via, né l'autonomia né alcuna altra seria riforma potrà mai vedere realmente la luce. I mezzi non sono mai indifferenti rispetto ai fini. Una struttura governata dal sospetto è funzionale solo all'educazione di sudditi. E' tempo di affermare con chiarezza che la scuola di un paese libero, che vuole formare dei cittadini, non può basarsi su tali presupposti.

L'istruzione non è un lavoro esecutivo, che si possa svolgere con successo applicando un manuale di istruzioni o rispettando un sistema contrattuale fatto solo di divieti e di intralci (oltre che di guarentigie per coloro che scelgono di comportarsi in maniera non professionale).

Essa è invece un'attività intellettuale, che richiede professionisti preparati, ma liberi ed autonomi. Se non si crede che siano all'altezza del compito, li si sostituisca. Ma se non lo si fa, essi vanno messi in condizione di lavorare – come recita l'antica formula – secondo scienza e coscienza. Cioè in responsabile autonomia professionale.

Dare fiducia ai professionisti dell'istruzione.

7. Valutazione, per dare valore

La fiducia è l'altra faccia della responsabilità. Ma la responsabilità di un professionista non si misura dall'adempimento di procedure minuziosamente prescritte da altri, bensì sui risultati che concretamente ottiene nel libero esercizio delle sue capacità.

Per questo è indispensabile superare l'attuale irragionevole condizione di assenza di valutazione, che lascia planare su tutta la categoria dei docenti un infondato sospetto di inadeguatezza. E' urgente attivare un efficace servizio di valutazione: sia dei risultati degli alunni (per garantire all'opinione pubblica trasparenza e chiarezza sugli effettivi risultati di apprendimento e sul mantenimento dei livelli essenziali), sia delle prestazioni professionali di tutti gli operatori (per portare alla luce l'inadeguatezza di pochi ed il merito dei tanti). Solo una valutazione permanente e credibile, resa pubblica nelle forme opportune, protegge la libertà reale degli insegnanti. L'assenza di valutazione non è garanzia di libertà, ma presupposto per una sfiducia preventiva e priva di appello nei loro confronti: dell'opinione pubblica non meno che dell'amministrazione e degli stessi sindacati (i quali, ostinandosi a tenerli al riparo dalla valutazione, dimostrano in realtà di temerne gli esiti).

Valutazione sistematica e trasparente dei risultati e delle prestazioni professionali.

8. Una carriera per i docenti

Fiducia e valutazione sono indissolubilmente connessi con una terza esigenza: il riconoscimento tangibile del merito individuale. Una volta che le prestazioni dei singoli siano accertate, questo non può tradursi in una mera presa d'atto priva di implicazioni. Coloro che vengano eventualmente identificati come non adeguati vanno sostenuti in un percorso di rivalutazione professionale o allontanati. Ma i bravi o i bravissimi – che ci sono – vanno riconosciuti, sia in termini di status che di retribuzione.

Ed è nozione di comune buon senso che una reale carriera professionale, basata sulla valutazione e sulla formazione, non solo porterebbe alla luce il merito già esistente, ma sarebbe di forte stimolo a sviluppare il molto più diffuso merito potenziale, cioè quello che attualmente rimane latente, perché ingrigito e scoraggiato dall'assenza di riconoscimenti.

L'Anp è stata l'unica forza sindacale ad aver proposto un coerente modello di carriera: da qui occorre

ripartire per tradurlo in scelte contrattuali e di stato giuridico che sono la premessa per la crescita della scuola. E solo lo strumento legislativo lo potrà consentire: sia perché gli agenti contrattuali sono fieramente avversi a tale istituto e lo hanno rinvio di contratto in contratto, sia perché la carriera va introdotta in primo luogo a tutela degli interessi generali delle famiglie e degli utenti della scuola, e quale modello di organizzazione del lavoro, nell'ambito delle materie riservate alla competenza del Parlamento.

Riconoscimento del merito individuale in termini economici e di carriera professionale

9. Il dirigente: una funzione indispensabile

Occorre dare senso al ruolo dei dirigenti. In ogni organizzazione che si muova per obiettivi e voglia raggiungerli, la loro funzione è insostituibile. Un obiettivo non è tale se non viene perseguito in concreto: e per far questo occorre allocargli risorse ed organizzarne l'uso.

In un sistema complesso come la scuola, il successo formativo del singolo studente è l'effetto congiunto del lavoro e dell'interazione – tra loro e con tutto un sistema di funzioni e di regole – di almeno una decina di adulti diversi. È assurdo ed illusorio pensare che l'incontro di tutte queste variabili possa avvenire spontaneamente, senza una funzione organizzativa e senza una visione complessiva.

Questo è appunto il ruolo del dirigente. Finora invece si è temuto di volta in volta che egli non sapesse svolgerlo (l'Amministrazione continua a subissarlo di disposizioni e precetti) o, al contrario, che lo esercitasse troppo (i sindacati del personale, impegnati solo ad impedirgli di svolgere qualunque funzione effettiva di gestione delle risorse professionali).

La politica e l'amministrazione devono prendere atto di una realtà: non serve avere dei dirigenti se non li si legittima fino in fondo e non li si pone in condizione di dirigere. Vale per essi – nel loro diverso ruolo – quel che si è già detto per i docenti: o si ha fiducia nelle loro capacità o li si rimuove. L'ultima cosa da fare è quel che invece fin qui si è fatto: lasciarli al loro posto con le mani legate.

Legittimare il ruolo significa conferire loro reali poteri di gestione (non soggetti a vincoli preventivi che non siano quelli generali di legittimità): gestione del personale (in tutti i suoi aspetti), gestione delle risorse, gestione del servizio.

Il che, naturalmente, significa anche verificare periodicamente ed attentamente i risultati di questa gestione, con tutte le conseguenze – in positivo, ma anche in negativo, se occorre – che ne discendono.

Legittimazione piena e coerente del ruolo dei dirigenti.

10. Il carico orario delle lezioni

Il successo formativo non è una formula che basti evocare perché si realizzi. Per ottenerlo, occorre rendersi conto che si tratta di un risultato che riguarda in primo luogo la persona, e solo mediamente il sistema nel suo complesso. L'errore che si commette da anni consiste nel ritenere che per conseguirlo si debba elevare il livello dell'offerta obbligatoria, attraverso curricoli sempre più ambiziosi e piani orario sempre più impegnativi. Questo è invece il modo per allontanare dal traguardo un numero sempre crescente di giovani: e non a caso quelli più deboli, socialmente e culturalmente, che più avrebbero bisogno di essere attratti, anziché respinti, da un ostacolo ai loro occhi non sormontabile.

Il successo formativo non si incrementa con la quantità delle nozioni somministrate, ma con la qualità del rapporto insegnamento-apprendimento.

Alleggerire di molto l'orario settimanale delle lezioni. Fino ai 16 anni riservarne almeno tre quarti ai "mattoni della conoscenza": italiano, matematica, inglese, informatica, scienze. Non superare le 25 ore settimanali obbligatorie.

11. Il rapporto fra materie obbligatorie ed opzionali

Un dato che, nella sua ovvietà, viene spesso dimenticato è che nella scuola si insegna, ma che ad imparare è lo studente. Il che comporta che la sua disposizione soggettiva – quel che si conviene di chiamare motivazione – è di gran lunga la più importante fra le variabili di processo. La motivazione non viene alimentata da curricula rigidi, ma con una quota di opzioni e di facoltatività che deve crescere nel tempo, per dare spazio al progressivo sviluppo della personalità individuale del giovane. A misura che diventa adolescente e poi giovane adulto, l'elemento fondante della sua psicologia e della sua relazione con la realtà circostante diventa la ricerca di un'identità che sia sua: ed egli è sempre meno incline ad accettare un piano di studi ove non vi sia un qualche spazio per quelle curiosità che fanno di lui un individuo diverso da tutti gli altri.

Offrirgli questa opportunità non implica un giudizio di valore sulla qualità scientifica di ciò che apprende: è però il mezzo per tenere aperto il canale di comunicazione con lui.

Si sostiene – e si teme – che dare spazio alle scelte delle famiglie e degli utenti abbassi il livello degli studi. L'obiezione è fuorviante: il livello degli studi non è quello teorico, descritto nelle indicazioni nazionali, ma quello concretamente raggiunto dagli studenti. Una scuola senza opzioni o quasi, con quattordici materie e trentacinque ore settimanali, è condannata a perdere per strada più di un quarto dei suoi studenti, che continueranno a lasciarla prima di aver conseguito un diploma o una qualifica: come del resto l'esperienza degli ultimi decenni si è incaricata di dimostrare, purtroppo senza insegnare nulla ai nuovi legislatori. E' certamente preferibile una scuola che faccia la scelta meno ingorda e più realistica di concentrarsi su poche materie fondamentali, per un orario ragionevolmente limitato: e di lasciare poi largo spazio a discipline di elezione, espressione della domanda dei singoli.

La quota di materie comuni obbligatorie deve decrescere a partire dall'età di 12 anni, per far posto ad una quota crescente di opzioni individuali.

Le famiglie, a partire da quel momento, devono scegliere fra alcune delle opzioni proposte (non imposte!) dalla scuola; ma, a partire dai 15 anni di età, una quota crescente deve poter essere indicata dagli studenti.

12. Condizioni per un innalzamento dell'obbligo "scolastico" puro

Il concetto di diritto-dovere all'istruzione ed alla formazione fino ai 18 anni è, di per sé, più avanzato di quello di obbligo scolastico puro e semplice. La questione riguarda il livello di età fino al quale tale diritto-dovere debba essere considerato obbligo scolastico "puro", cioè esercitato necessariamente nella scuola. Si parla a tale proposito di elevare la soglia ai 16 anni, come accade da tempo in molti altri paesi.

Va però tenuto presente che questa soluzione, là dove esiste, si accompagna sempre a due condizioni strutturali: la presenza di consistenti misure di opzionalità, già a partire dai 12 anni, ed una netta differenziazione dei percorsi successivi all'obbligo e fino ai 18-19 anni.

Se si sceglie di adottare un obbligo che sia solo scolastico fino a 16 anni, la fascia dai 12 ai 16 deve consentire crescenti spazi di opzioni individuali. Sempre in tale ipotesi, i percorsi dai 16 ai 18 (o 19) anni di età devono essere fortemente differenziati, ma con un numero limitato di indirizzi e con un'alta incidenza di opzioni.

13. Dalle conoscenze alle competenze: un passo necessario

I risultati di tutti i confronti internazionali sugli apprendimenti degli studenti vedono l'Italia negli ultimi posti, non solo per i livelli di conoscenza – su cui la maggior parte dei sistemi scolastici insiste relativamente poco – ma per i livelli di competenza, cioè per la capacità di utilizzare ciò che si è studiato per affrontare e risolvere problemi concreti della vita di tutti i giorni.

Il problema non è quello di ben figurare in occasione di queste ricerche: è quello di mettere i nostri giovani in condizione di affrontare la vita ed il lavoro – anche al di fuori dei nostri confini – alla pari con i loro coetanei; o magari di non doverne subire la concorrenza all'interno del nostro stesso sistema sociale ed economico.

Definire gli obiettivi e gli standard del nostro sistema formativo in termini di "saper fare" e non solo di contenuti teorici. Smettere di formulare indicazioni nazionali di 400 pagine che sono prevalentemente elenchi di nozioni da apprendere.

Vanno indicati obiettivi di formazione che rendano evidenti per i giovani il senso e l'utilità, per la vita di domani, di ciò che si richiede loro di studiare oggi.

Il tutto, di preferenza, in poche decine di righe, che risultino comprensibili anche per loro.

14. Sensibile riduzione del numero di indirizzi "liceali"

Ciascun indirizzo di studi dovrebbe individuare per gli studenti che lo seguono un distinto profilo culturale e/o professionale in uscita. Se i profili predefiniti sono pochi, rimangono generali e rimandano opportunamente alla personalizzazione dell'offerta da operare in sede locale.

Più si moltiplicano, più diventano specifici ed articolati: e quindi rigidi. Si tratta allora di scegliere quale misura dell'offerta formativa debba essere decisa dal centro (non tenendo conto dei bisogni individuali e locali) e quale vada rimessa all'autonomia progettuale delle scuole, per poter risultare flessibile rispetto alla domanda.

Nel recente decreto sul secondo ciclo, i percorsi liceali – fra indirizzi, settori ed articolazioni variamente denominate – sono ben ventisette: troppi in assoluto; sovraccarichi di ore e di materie; strutturalmente rigidi e privi di opzioni. E' un errore concettuale che va corretto.

Ridurre di molto il numero dei percorsi di studio secondari superiori. Definirne solo la parte comune obbligatoria, che non deve superare i due terzi del totale.

Abbandonare la tenace quanto vana illusione di poter interpretare dal centro tutte le possibili sfumature dei profili formativi richieste da una società in rapida evoluzione.

Lasciare all'autonomia delle scuole – con il concorso del territorio e dell'utenza – di farsi carico delle differenziazioni locali ed individuali.

15. Superare il valore unicamente formale dei titoli di studio

Il nostro sistema scolastico – eccellente fino al secondo dopoguerra – non ha superato la prova del passaggio ad una scuola per tutti.

Fino a quando solo il dieci per cento dei giovani frequentava gli studi secondari, quello della spendibilità immediata delle nozioni apprese non era un problema: o, se lo era, riguardava solo gli indirizzi tecnici, pensati per un mondo della produzione meno esigente ed avanzato di quello attuale.

L'espansione della scolarizzazione ha portato dentro il sistema domande molto diverse, provenienti da un'utenza restia – o impossibilitata – a porsi il traguardo della scolarità terziaria. Essa chiede – e la scuola non sa dare – risposta ad una domanda molto semplice: a che mi serve quel che dovrei studiare? Una risposta che suoni, più o meno: intanto studia, che poi vedrai che ti serve, non le basta e non la motiva.

L'attuale sistema di titoli di studio aventi valore legale e rilasciati solo al termine di percorsi lunghi favorisce di fatto la dispersione perché allontana, agli occhi dei giovani, il traguardo.

E coloro che escono dal percorso formativo senza averlo completato si presentano nel mondo del lavoro privi di ogni certificazione spendibile. E quindi di ogni tutela.

Particolarmente nei settori formativi che preparano più direttamente al lavoro, sostituire i titoli di studio con certificazioni di competenze, basate su crediti espressi secondo i criteri europei e riferiti anche a singoli segmenti del percorso complessivo.

Le certificazioni ed i crediti devono descrivere quel che il singolo studente sa fare e non quello che è il profilo teorico atteso per il diplomato di quel particolare indirizzo.

16. La formazione per il lavoro non può ignorare l'esperienza del lavoro

Una reale formazione per il lavoro – che sia gestita dalla Regione o dallo Stato – non può svolgersi “nel vuoto”, cioè fuori da un raccordo organico con il mondo del lavoro (fin dal momento della progettazione dell'offerta). Serve un modello “duale”, in cui l'alternanza non sia l'eccezione, ma la regola. Attualmente, il principio viene affermato nella legge 53, ma lo specifico decreto attuativo lo circonda di tali e tante restrizioni (a cominciare dalla risibile dotazione finanziaria) da renderlo del tutto inattuabile.

Investire in un sistema duale significa in primo luogo mobilitare risorse, che non devono necessariamente essere solo pubbliche: le aziende – attraverso opportuni tavoli di concertazione che già esistono – possono essere coinvolte nel sostegno ad un percorso di formazione di cui saranno le naturali beneficiarie.

Ma le risorse e le collaborazioni non bastano se non si riconosce con chiarezza, prima di tutto politica, che l'esperienza di lavoro per coloro che apprendono costituisce un valore ed una risorsa: non una condanna, o qualcosa di cui provare vergogna.

Investimento in un reale sistema “duale” di collaborazione con il mondo del lavoro, in cui concorrano risorse pubbliche e private.



ANP

Viale del Policlinico 129/a - 00161 Roma

Tel. +39 0644243262 +39 0644245820 - fax +39 0644254516

www.anp.it - segreteria@anp.it