

MOLTI INTERROGATIVI E POCHE CERTEZZE PER IL FUTURO DELLA SCUOLA ITALIANA di Vinicio Villani

Il progetto di una riforma globale del sistema scolastico italiano, elaborato dal ministro Moratti, è diventato legge dello Stato a seguito dell'approvazione da parte del Senato, in data 12.3.2003. Trattandosi di una legge delega, molti punti qualificanti della riforma sono solo accennati e al momento è difficile prevedere quale ne sarà il reale impatto sulla nostra scuola. Nell'articolo si evidenziano criticamente i principali interrogativi tuttora in attesa di risposte concrete e si puntualizzano le condizioni minime di fattibilità affinché la riforma possa avere successo.

1. DALLA RIFORMA GENTILE ALLA RIFORMA MORATTI

A distanza di 80 anni dalla riforma Gentile (R. D. 1054 del 6.5.1923), sta ora per essere varata una nuova riforma globale dell'intero sistema scolastico italiano, elaborata dal ministro Letizia Moratti (Disegno di legge 3387 approvato il 18.2.2003 dalla Camera dei Deputati e del quale si prevede l'approvazione definitiva da parte del Senato entro la prima metà di marzo). Nelle precedenti legislature erano già stati presentati numerosi altri disegni di legge per riformare la nostra scuola, ma nessuno era arrivato in porto a causa di forti contrasti politici, ideologici, sindacali, esiguità delle risorse disponibili, e probabilmente anche per un troppo scarso coinvolgimento dell'opinione pubblica.

Nonostante questa inerzia, la scuola italiana di oggi è profondamente diversa da quella di 80, ma anche di 40 o di 10 anni fa. I cambiamenti sono stati attuati ricorrendo di volta in volta a strumenti legislativi o amministrativi settoriali, limitati a specifici aspetti del sistema scolastico. Mi limito a citare alcuni provvedimenti particolarmente incisivi (anche se non sempre i risultati hanno corrisposto alle aspettative):

Estensione dell'obbligo scolastico fino all'età di 14 anni e introduzione della scuola media unica (legge 1859 del 31.12.1962); ulteriore estensione dell'obbligo scolastico fino all'età di 15 anni, in pratica primo anno di scuola secondaria superiore (legge 9 del 20.1.1999).

Riforma "sperimentale" dell'esame di maturità¹ decisa con la legge 119 del

5.4.1969. Tale riforma è stata modificata dopo quasi trent'anni dalla legge 425 del 10.12.1997 integrata dal DPR 323 del 23.7.1998 nonché da vari decreti ministeriali, con l'introduzione di una terza prova scritta. Un ulteriore provvedimento, inserito nella legge 448 del 28.12.2001 (legge finanziaria 2002) ha stabilito che a partire dalla maturità 2002 le commissioni giudicatrici siano formate esclusivamente da commissari interni (salvo il presidente).

Nuovi programmi d'insegnamento. Per la scuola dell'infanzia: DM 3.6.1991. Per la scuola elementare: DPR 12.2.1985. Per la scuola media: DM 9.2.1979. Quanto alla scuola secondaria superiore, negli ultimi vent'anni sono stati introdotti alla spicciolata nuovi programmi per vari tipi di istituti tecnici e professionali, mentre per i licei ci si è limitati a consentire modifiche de facto dei vecchissimi ma tuttora vigenti programmi, incoraggiando il ricorso alla pratica sempre più diffusa delle "sperimentazioni": in particolare quelle del Piano Nazionale per l'Informatica (a partire dal 1985) e quelle della cosiddetta Commissione Brocca (a partire dal 1991).

Norme per l'accesso all'Università. La legge 910 del 11.12.1969 stabiliva una

termine viene usato sia per l'esame di maturità, sia per quello di licenza media. Con l'occasione segnalò il malvezzo del legislatore italiano di modificare troppo spesso le denominazioni ufficiali quando ciò non sarebbe strettamente necessario. Esempi: "scuola dell'infanzia" in luogo di "scuola materna", "scuola primaria" in luogo di "scuola elementare", "scuola secondaria di primo grado" in luogo di "scuola media", "dirigente scolastico" in luogo di "preside", ecc. Stranamente (o forse intenzionalmente?) in altri casi il legislatore genera invece pericolosi fraintendimenti usando uno stesso termine con significato profondamente modificato. Per esempio la recente "laurea" triennale è ben diversa dalla tradizionale "laurea" almeno quadriennale, con tanto di tesi, ecc.

¹ Il termine "maturità" è corretto se riferito ad anni passati. Attualmente la denominazione ufficiale è "esame di Stato". Continuerò tuttavia ad usare qui la vecchia dizione, perché la nuova è ambigua. Infatti esistono molti tipi di "esami di Stato": Già nel disegno di legge Moratti lo stesso

completa liberalizzazione degli accessi a chiunque fosse in possesso di un titolo di studio di scuola secondaria superiore di durata quinquennale. Il DM 245 del 21.7.1997 introduceva il numero programmato (sinonimo di "chiuso") per l'accesso ad alcuni corsi di laurea. Infine, il DM 509 del 3.11.1999 attribuisce alle Università il compito di verificare per tutti i corsi di laurea il possesso di un'adeguata preparazione iniziale degli studenti. L'esito negativo della verifica non preclude l'ammissione, ma comporta dei "debiti" formativi da ripianare nel primo anno di corso.

Riordino dei titoli di studio universitari.

Il DPR 382 dell'11.7.1980 ha introdotto il Dottorato di ricerca, corso di studi post-laurea, a numero chiuso, finalizzato ad una più approfondita formazione scientifica e ad un avvio alla ricerca. Con la legge 341 del 19.11.1990 alle lauree tradizionali sono stati affiancati percorsi universitari più brevi, denominati Diplomi universitari (biennali o triennali). Recentemente poi, il già citato DM 509 del 3.11.1999 ha profondamente modificato la struttura dei corsi universitari, decretando la sostituzione delle lauree tradizionali con un percorso detto in gergo 3+2, ossia "laurea" di primo livello di durata triennale, con la possibilità di accedere ad un ulteriore ciclo biennale di studi universitari per conseguire una "laurea specialistica".

Preparazione e reclutamento dei docenti.

La già citata legge 341 del 19.11.1990 ha previsto tra l'altro l'istituzione di uno specifico corso di laurea per la preparazione dei futuri maestri della scuola materna ed elementare, nonché l'istituzione delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), di durata biennale, destinate a diventare a regime l'unico canale per l'immissione in ruolo dei nuovi docenti di scuola secondaria. Poiché la legge consentiva l'attivazione di una sola SSIS per regione, nella maggior parte dei casi le SSIS attualmente operanti sono strutture "interateneo". La preparazione degli specializzandi comprende corsi di approfondimento disciplinare, con particolare attenzione agli aspetti epistemologici, storici, critici e didattici pertinenti alle discipline che i futuri docenti dovranno insegnare, e corsi dell'area socio-psico-pedagogica. Sono inoltre previste attività di laboratorio e contestualmente gli specializzandi entrano nel vivo della loro professione svolgendo un tirocinio nelle scuole, sotto la guida di supervisori e tutori esperti. A conclusione del biennio di

specializzazione, il superamento di un esame di Stato conferisce l'abilitazione e l'inserimento nelle graduatorie permanenti, ossia, in prospettiva, l'immissione in ruolo. Vale la pena di notare che l'effettiva attivazione delle SSIS è avvenuta appena nell'anno accademico 1999-2000, per cui nel frattempo l'immissione in ruolo dei docenti si è basata ancora su concorsi di tipo tradizionale, a cadenza irregolare, nonché su concorsi riservati banditi allo scopo di sanare un gran numero di situazioni di precariato.

2. LA RIFORMA MORATTI

Quali sono dunque al giorno d'oggi i motivi di fondo che giustificano, al di là di tutte queste modifiche settoriali, una riforma globale dell'intero sistema scolastico italiano? E qual è il modello ideale di scuola al quale la riforma si ispira? I mezzi di comunicazione di massa, nel presentare la riforma Moratti, hanno evidenziato soprattutto singoli punti, come:

- Allineamento con l'Europa,
- Inizio anticipato della scolarità,
- Introduzione anticipata e/o potenziata dell'insegnamento delle lingue straniere (in particolare, dell'inglese) e dell'informatica,
- Riforma dei cicli scolastici,
- Trasferimento di competenze alle regioni,
- Differenziazione curricolare al termine dell'ottavo anno di scolarità, con possibilità di modificare in itinere l'indirizzo prescelto,
- Estensione dell'obbligo scolastico a 18 anni,
- Autonomia scolastica,
- Centri universitari di eccellenza,
- Trasformazione delle SSIS in lauree specialistiche.

Il disegno di legge Moratti è sostanzialmente una legge delega, che demanda al governo l'emanazione, entro 24 mesi, di specifici decreti legislativi "per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni". Le molte reticenze e omissioni del disegno di legge sono efficacemente evidenziate su TuttoscuolaNEWS del 24.2.2003 (<http://www.tuttoscuola.com>) dove si osserva: "Per scrivere il testo del disegno di legge che cambierà il sistema nazionale di istruzione e di formazione sono bastate 4.606 parole. Per gli ordini del giorno votati dalla Camera quasi tre volte tanto: 11.469 parole". E sono proprio questi ordini del giorno a evidenziare i nodi ancora da sciogliere.

Ad integrazione dell'elenco precedente, ecco allora un elenco (molto parziale) di altri tre punti estremamente importanti, trascurati o del tutto assenti nel disegno di legge e non segnalati con adeguato rilievo neppure sui giornali e alla TV:

- Articolazione dei piani di studio e dei programmi d'insegnamento,
- Norme per la valutazione degli allievi e spendibilità dei titoli di studio,
- Motivazione e coinvolgimento dei docenti.

Allo stato attuale delle cose è estremamente arduo prevedere quali potranno essere le ricadute (positive o negative) della riforma sulla scuola italiana. Nei prossimi due paragrafi esprimerò comunque qualche opinione personale su ciò che sta scritto e su ciò che dovrebbe comparire ma non compare nel disegno di legge Moratti, e azzarderò qualche previsione per il futuro. Mi scuso anticipatamente con i lettori per i molti "se" e "ma" che sto per usare. Ciò mi sembra inevitabile dato che nell'incertezza sulla formulazione dei futuri decreti attuativi occorre ipotizzare vari possibili scenari, anche notevolmente diversi tra loro.

3. OSSERVAZIONI E COMMENTI

Allineamento con l'Europa. Si tratta di uno slogan alla moda, ma assolutamente vuoto. Ad un esame anche superficiale degli ordinamenti scolastici dei vari paesi europei si riscontra un'estrema variabilità nelle soluzioni adottate per ogni problema sul tappeto. Non è neppure possibile identificare una linea di tendenza comune per un prossimo futuro.

Inizio anticipato della scolarità. Questa è indubbiamente un'esigenza sentita, che tende ad avvicinare l'età media della conclusione degli studi preuniversitari ai 18 anni (quando si diventa maggiorenni) e per anticipare di conseguenza anche la conclusione degli studi universitari. A regime, l'anticipo sarà di 4 mesi rispetto alla normativa attuale. È previsto che questo traguardo venga raggiunto con gradualità nel corso di tre anni scolastici. Nel periodo transitorio qualche difficoltà sarà inevitabile, sia per il maggior affollamento delle classi, sia per il maggior divario fra le età dei bambini all'interno di ogni classe. Infatti specie nelle prime classi una forbice di 16 mesi fra i più giovani e i più grandicelli è enorme quanto a maturità e

capacità di attenzione e di concentrazione. Sia nel periodo transitorio, sia a regime, i programmi d'insegnamento dovranno essere dunque attentamente calibrati per gli allievi più giovani, senza pretendere di bruciare i tempi.

Un sistema alternativo più radicale per realizzare una conclusione anticipata degli studi preuniversitari avrebbe potuto essere quello di ridurre il numero degli anni di scolarità da 13 a 12, con la soppressione dell'ultimo anno delle scuole secondarie superiori. Ma anche questo sistema avrebbe comportato difficoltà nel periodo di transizione.

Chi volesse ostinarsi a tentare un confronto con la situazione esistente negli altri Paesi europei, si accorgerebbe che l'età di inizio della scuola dell'obbligo varia grosso modo dai 5 anni dell'Inghilterra e dell'Olanda ai 7 anni dei Paesi scandinavi (Danimarca, Finlandia, Svezia,...).

Introduzione anticipata e/o potenziata dell'insegnamento delle lingue straniere (in particolare dell'inglese) e dell'informatica.

Anche questo obiettivo è pienamente condivisibile. Anzi, al giorno d'oggi sarebbe riduttivo considerare la lingua inglese come una semplice "lingua straniera": la sua conoscenza è ormai indispensabile per la generalità dei futuri cittadini. E lo stesso vale per un'alfabetizzazione informatica di base.

Ma... devo proprio aggiungere un "ma". Mi auguro di essere smentito nei fatti, ma temo che non sarà facile reclutare in tempi brevi un numero adeguato di docenti in grado di insegnare efficacemente l'inglese (intendo l'inglese vivo, parlato, non quattro regole fonetiche o grammaticali). E ho la stessa preoccupazione per quanto riguarda una seconda lingua straniera come pure per l'insegnamento dell'informatica. Per un insegnamento efficace di quest'ultima sarà indispensabile poter disporre, oltre che di docenti ben preparati e di aule attrezzate, anche del supporto di un numero adeguato di tecnici di laboratorio. Infine, esprimo il timore (spero infondato) che l'introduzione dell'informatica diventi un alibi per marginalizzare l'insegnamento della matematica. Imparare a premere i tasti di un computer piuttosto che imparare a ragionare logicamente sarebbe davvero un regresso formidabile!

Riforma dei cicli scolastici. Nel disegno di legge Moratti la formulazione di questo punto è estremamente involuta (art. 2,

comma d): "Il sistema educativo di istruzione e formazione si articola nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e in un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale".

Non ho la possibilità di occuparmi in questa sede della scuola dell'infanzia; me ne dispiace perché la considero importantissima per una prima formazione dei bambini.

Quanto ai "cicli" citati nel disegno di legge, non capisco bene perché si dica che sono due, visto che il primo ciclo è suddiviso a sua volta in due parti, ciascuna delle quali avrebbe potuto essere considerata a buon diritto come un ciclo a se stante. Forse si voleva così allinearsi con l'Europa? Non credo, perché al solito potrei citare sistemi europei variamente articolati in "cicli". Esclusa questa spiegazione, l'unico motivo a giustificazione della scelta nominalistica adottata nel disegno di legge mi sembra essere il fatto che alla fine di ogni ciclo è previsto un esame di Stato. Avendo accorpato la ex-scuola elementare e la ex-scuola media in un unico ciclo si è con ciò evitata l'introduzione di un terzo esame di Stato nel passaggio dalla scuola elementare alla scuola media. E su questo sono pienamente d'accordo. Dirò di più: sarei stato contrario ad abolire la distinzione tra scuola elementare e media, unificandole in una "scuola di base" indifferenziata. Ritengo infatti necessaria una differenziazione fra i due livelli scolari, sia nell'articolazione in discipline sia per quanto riguarda le competenze disciplinari e pedagogiche dei docenti, il che non implica affatto una differenziazione gerarchica. Al contrario, la formazione dei docenti deve essere di pari dignità, come opportunamente recita il disegno di legge Moratti all'art. 5.

Quanto al secondo ciclo, salta subito agli occhi la netta separazione fra quello che viene chiamato "il sistema dei licei" (che include i licei tecnologici, ossia gli ex-istituti tecnici) e il "sistema dell'istruzione e della formazione professionale". La separazione è accentuata dal fatto che i licei sono articolati su cinque anni, mentre i corsi dell'istruzione professionale hanno durate inferiori. Inoltre agli studenti del canale professionale che hanno compiuto il quindicesimo anno di età viene offerta la possibilità di realizzare il percorso formativo in alternanza scuola-lavoro o addirittura attraverso l'apprendistato. Non solo: un'ulteriore forte

diversificazione fra i licei e gli istituti professionali è data dal fatto che, mentre le competenze per i licei rimangono prevalentemente affidate allo Stato, quelle per l'istruzione professionale sono attribuite alle regioni. La genericità delle indicazioni contenute nel disegno di legge Moratti non consente di esprimere un giudizio di merito sulla ristrutturazione del secondo ciclo, e in particolare sul futuro assetto dell'istruzione professionale. Mi limito ad osservare che anche nel settore professionale è ormai indispensabile una forte preparazione culturale di base, nella prospettiva di una valida integrazione fra il "sapere" e il "saper fare". Non sono solo io a pensarla così. Con ben altra autorevolezza lo affermava già parecchi anni fa Gianni Agnelli, in una sua relazione dal titolo "Innovazione, formazione, sviluppo" tenuta a Mantova nell'Ottobre 1986:

"Perde significato la scelta tra indirizzo teorico e indirizzo pratico; tra studi tecnici e studi umanistici.

Perde importanza la scala di valori legata a questa distinzione.

La base comune a ogni professione di qualunque livello è l'attitudine ad affrontare e risolvere problemi complessi e spesso imprevedibili.

Acquisire la capacità di analisi e di giudizio è diventato più importante che apprendere nozioni.

Sviluppare la sensibilità al metodo e alla organizzazione è essenziale per lavorare in un mondo in cui conta sempre di più l'iniziativa individuale.

Possedere la logica matematica è indispensabile in una prospettiva in cui il linguaggio dei numeri sta diventando il vero linguaggio universale."

Tornando alla riforma dei cicli, aggiungo per completezza d'informazione che i cinque anni della scuola primaria sono suddivisi al loro interno secondo la scansione 1+2+2; i tre anni della scuola media secondo la scansione 2+1 e infine i cinque anni liceali secondo la scansione 2+2+1. L'ultimo anno della scuola media e l'ultimo anno dei licei dovrebbero assicurare anche un non meglio specificato "orientamento" per il proseguimento degli studi. In questa ottica sembrerebbe naturale sostituire, almeno nell'ultimo anno degli studi liceali, la tradizionale organizzazione in classi chiuse con un'organizzazione più flessibile, vale a dire in classi a composizione variabile per consentire ai singoli allievi uno studio più approfondito di quelle discipline verso le quali essi si stanno orientando, in

vista di un proseguimento degli studi. Ma di questa eventualità non ho trovato menzione nel disegno di legge.

Trasferimento di competenze alle regioni. Ho già ricordato che le competenze per l'istruzione professionale sono attribuite alle regioni. Nel disegno di legge Moratti c'è un ulteriore cenno, riferito a tutti i livelli scolastici (art. 2, ultimo comma) nel quale si stabilisce che i cosiddetti "piani di studio personalizzati" devono contenere, oltre ad un "nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale" anche "una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali". Non ho alcuna preclusione al decentramento di competenze alle regioni. In vari paesi europei (non in tutti, però!) il sistema scolastico è articolato su base regionale (Länder in Germania, Cantoni in Svizzera) e funziona egregiamente. Attendo quindi con fiducia di vedere l'uso che sarà fatto in Italia di questa opportunità, sperando di non restare deluso. Naturalmente troverei riduttivo che la "quota" riservata alle regioni si risolvesse in un assurdo campanilismo, privilegiando per esempio lo studio di scrittori o filosofi o artisti (forse anche scienziati?) di secondo piano, solo perché nati e vissuti in quella specifica regione. Al contrario, sarei ben lieto di vedere la cultura nazionale aprirsi alla grande letteratura, filosofia, arte e scienza di altri Paesi e di altre civiltà (europee e non).

Differenziazione curricolare al termine dell'ottavo anno di scolarità, con possibilità di modificare in itinere l'indirizzo prescelto. Ecco un altro punto cruciale per il quale in Europa e nel mondo sono in vigore soluzioni radicalmente diverse. I sistemi scolastici che privilegiano l'efficienza optano per una canalizzazione precoce (in Germania, per esempio, una prima differenziazione ha luogo già alla fine della scuola elementare). I sistemi che privilegiano la socializzazione e una forte formazione culturale comune per tutti i giovani, tendono invece a rinviare la differenziazione ad un'età più matura, verso il nono o decimo anno di scolarità (Paesi scandinavi, per esempio). L'Italia si trova a mezza via, anche se l'anticipo della scolarità, e quindi l'anticipata età alla quale i giovani giungono al termine del primo ciclo, rischia di aumentare i dubbi e le incertezze delle famiglie, al momento di decidere se iscrivere i ragazzi ad un liceo o se optare per il sistema dell'istruzione e della formazione

professionale. La riforma Moratti promette (anzi "assicura") la possibilità di cambiare indirizzo nonché di passare dal sistema dei licei a quello dell'istruzione e della formazione professionale e viceversa. Ma è fin troppo facile prevedere che la promessa non sarà mantenuta, soprattutto in quel "viceversa" tutto in salita dall'istruzione e formazione professionale ad un liceo.

Estensione dell'obbligo scolastico a 18 anni. Il disegno di legge Moratti si limita a parlare genericamente del "diritto" all'istruzione e alla formazione professionale per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età (art. 2, comma c). Nello stesso comma il "diritto" si trasforma poi in un "dovere legalmente sanzionato". La formulazione di questa norma non sembra peraltro sancire una vera e propria estensione generalizzata dell'obbligo scolastico fino a 18 anni in quanto, come già ricordato in precedenza, il comma d del medesimo art. 2 prevede che "dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in alternanza scuola-lavoro o attraverso l'apprendistato". Inoltre l'attuazione graduale di questo diritto-dovere è demandata ai decreti delegati ancora di là da venire e i tempi di attuazione non sono specificati, ma saranno probabilmente lunghi, in quanto correlati a futuri maggiori finanziamenti.

Autonomia scolastica. Per me la parola "autonomia" ha un significato ben preciso. Riferita ad una scuola o ad un'Università significa autofinanziamento e conseguente indipendenza economica da condizionamenti esterni (in primo luogo ministeriali), libertà di fissare eventuali prove d'accesso, di scegliere i programmi, di reclutare i docenti, di decidere le scansioni temporali, i metodi d'insegnamento, i criteri e le forme della valutazione, ecc. L'"autonomia" concessa alle scuole e alle Università statali italiane prevede ben poco di tutto ciò, quindi per me non è vera autonomia. Non ne sono dispiaciuto, perché una vera autonomia (come quella esistente in molte scuole e Università inglesi e americane) implica tasse salatissime, sia pure temperate da un'attenta politica delle borse di studio. Implica poi una forte concorrenza fra le singole istituzioni scolastiche, il che comporta fra l'altro l'abolizione del valore legale dei titoli di studio. Non mi pare che l'Italia sia pronta a

fare questo passo e, lo ripeto, non ne sono dispiaciuto. Constato però con preoccupazione che una delle scarse indicazioni ministeriali riconducibili all'autonomia scolastica, mina alla base la credibilità del valore legale dei titoli di studio, pur senza dichiararlo esplicitamente. Mi riferisco al comma a dell'art. 3, che recita: "La valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento (sic!) degli studenti, del sistema educativo di istruzione e formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti delle istituzioni di istruzione e formazione frequentate; agli stessi docenti è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo." Nessun controllo esterno, quindi, sulla gestione delle prove d'esame e soprattutto sulla valutazione degli allievi. Presumibilmente neppure agli esami di Stato, il che del resto accade già attualmente, a seguito della sopra citata legge 448 del 28.12.2001. Tornerò su questo tema quando parlerò di norme per la valutazione degli allievi e spendibilità dei titoli di studio. Qui mi limito a citare due esempi che testimoniano lo scarso credito che due fra le più prestigiose istituzioni universitarie italiane attribuiscono agli esiti degli esami di maturità. Ai concorsi per l'ammissione alla Scuola Normale di Pisa non si tiene conto dei voti della maturità. Recentemente la stessa decisione è stata presa anche dall'Università Bocconi.

Centri universitari di eccellenza. Il disegno di legge Moratti ne parla solo incidentalmente all'art. 5, comma f, con riferimento specifico alla formazione permanente degli insegnanti. Ben vengano questi "centri di eccellenza" e non solo per la formazione permanente degli insegnanti. Ma l'attributo di "eccellenza" ogni centro se lo dovrebbe guadagnare sul campo, non in base ad un'etichetta elargita con decreto ministeriale. E poi, ecco rispuntare daccapo la questione del valore legale dei titoli, qui intesi nel senso di titoli universitari. Chi avrà conquistato con impegno e sacrificio un titolo di studio in uno di questi "centri di eccellenza" ne avrà realmente dei vantaggi rispetto a chi avrà conseguito il medesimo titolo di studio magari con minore fatica e con un punteggio più generoso in un'Università meno esigente?

Trasformazione delle SSIS in lauree specialistiche. I problemi della preparazione

e del reclutamento dei docenti non riguardano solo i diretti interessati. Si tratta del primo e più importante anello di una catena per migliorare la scuola, ossia la preparazione culturale e professionale delle nuove generazioni. Quindi mi sembra opportuno analizzare con particolare attenzione cosa cambierà al riguardo, a seguito della riforma. Quanto alla preparazione degli insegnanti per la scuola ex-materna (dell'infanzia) ed ex-elementare (primaria), l'art. 5 prevede la trasformazione della laurea in Scienze della Formazione primaria in una laurea specialistica con valore abilitante.

Anche per la preparazione degli insegnanti della scuola secondaria (di primo e di secondo grado) lo stesso articolo prevede lauree specialistiche "con preminenti finalità di approfondimento disciplinare" e con valore abilitante. L'individuazione delle classi di lauree specialistiche a ciò deputate è rinviata a futuri decreti ministeriali.

Infine, il comma e dell'art. 5 precisa che dopo il conseguimento di una di queste lauree specialistiche "ai fini dell'accesso nei ruoli organici del personale docente delle istituzioni scolastiche [i laureati] svolgono, previa stipula di contratti di formazione-lavoro, specifiche attività di tirocinio". In sostanza, le attuali SSIS (mai citate nel disegno di legge) vengono soppresse o quanto meno declassate a generiche strutture (burocratiche?) "di Ateneo o d'interateneo per la formazione degli insegnanti, cui sono affidati [...] i rapporti con le istituzioni scolastiche".

Sarà perché in anni recenti mi sono occupato soprattutto delle SSIS, ma credo di non esagerare dicendo che questa soppressione o trasformazione delle SSIS in lauree specialistiche è uno dei provvedimenti più negativi dell'intero disegno di legge Moratti. Oltretutto la soluzione ipotizzata ci allontana vistosamente dal mito di un allineamento con l'Europa (le soluzioni adottate all'estero sono diverse da Paese a Paese, ma quella adombrata nel disegno di legge non collima con nessuna di queste). In breve, la recente attivazione delle SSIS, descritta nel precedente par. 2, pur tra mille difficoltà, ha avuto almeno cinque grandi meriti:

- Ha fatto dialogare tra loro docenti universitari di facoltà diverse (docenti disciplinari, esperti di didattica, epistemologia, storia delle singole discipline, pedagogisti).

- Ha fatto dialogare tra loro Università diverse, in quanto la legge consentiva l'istituzione di un'unica SSIS per regione.

- Ha promosso una valida collaborazione tra le Università e il mondo della scuola, grazie al distacco parziale di qualche centinaio di docenti di scuola secondaria, selezionati con opportuni concorsi e utilizzati come supervisori del tirocinio degli specializzandi nelle scuole e grazie al coinvolgimento di qualche migliaio di altri docenti di scuola secondaria che hanno ospitato nelle loro classi gli specializzandi SSIS per le attività di tirocinio.

- Ha consentito una preparazione professionale seria e ad ampio spettro dei futuri docenti, mentre le previste lauree specialistiche rischiano di essere, chiedo scusa per il bisticcio di parole, troppo specialistiche. Detto più esplicitamente, un buon insegnante di materie letterarie deve possedere un chiaro quadro complessivo della letteratura italiana e latina e magari di quella di altri Paesi, mentre non è indispensabile che abbia scritto una tesi specialistica dedicata ad una puntigliosa analisi della vita e delle opere di uno scrittore minore del '700. Analogamente un buon insegnante di matematica deve possedere un chiaro quadro complessivo della matematica, della fisica, della statistica, dell'informatica, mentre non è indispensabile che abbia svolto ricerche approfondite su un tipo particolarissimo di equazioni differenziali, ecc.

- Ha dato agli specializzandi certezze sulla durata della preparazione professionale, svolta in un arco di tempo ben definito, a fronte del sistema aleatorio, nelle cadenze e negli esiti, dei tradizionali concorsi.

Tutto questo verrebbe compromesso dalla trasformazione delle SSIS in lauree specialistiche. Verrebbe meno la contemporaneità tra il completamento della formazione universitaria e le esperienze di tirocinio nelle scuole. Verrebbe meno la collaborazione tra facoltà diverse e università diverse (non credo di svelare un segreto, dicendo che l'avversione alle SSIS è determinata soprattutto da gelosie accademiche, particolarmente forti nel settore umanistico). Verrebbe meno la collaborazione tra Università e scuole. I tempi per l'immissione in ruolo si dilaterrebbero. Si rischierebbe addirittura di tornare a forme di reclutamento affidate alla burocrazia ministeriale, anch'essa da sempre contraria all'istituzione delle SSIS (perché le SSIS

hanno sottratto "potere" all'amministrazione centrale).

4. I GRANDI ASSENTI

Articolazione dei piani di studio e dei programmi d'insegnamento. In tutto il disegno di legge la parola "programmi" non compare mai. Si parla solo di piani di studio personalizzati (art. 2, comma 1), e si demandano a futuri regolamenti vari compiti, fra cui quello della "individuazione del nucleo essenziale dei piani di studio scolastici per la quota nazionale relativamente agli obiettivi specifici di apprendimento, alle discipline e alle attività costituenti la quota nazionale dei piani di studio, agli orari, ai limiti di flessibilità interni nell'organizzazione delle discipline" (art. 7, comma c, subcomma a). Davvero un po' poco per capire cosa ci attende. Forse si può estrapolare qualche tendenza, scorrendo le "indicazioni nazionali" (prescrittive) e le "raccomandazioni" (intese solo come suggerimenti) che nelle more dell'approvazione del disegno di legge Moratti sono state elaborate per i "piani di studio" della scuola elementare e media e pubblicate alla fine del 2002 sul sito del MIUR. Se i regolamenti previsti dalla riforma Moratti dovessero ricalcare queste anticipazioni, ci sarebbe ben poco da stare allegri. Vi si ipotizzano, per la scuola media, ben 11 discipline, anzi 12 se si include l'insegnamento della religione cattolica. Non solo, alle discipline vere e proprie sono state aggiunte 6 "educazioni" (alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare, all'affettività). Davvero una frammentazione eccessiva, in stridente contrasto col proposito di limitarsi ai saperi essenziali e in stridente contrasto anche con la linea già seguita dallo stesso ministro per la scuola elementare, col ritorno, se non proprio al "maestro unico" almeno al "maestro prevalente"!

Anche i contenuti elencati nelle "indicazioni" per la scuola media sono piuttosto deludenti: per l'italiano si enfatizzano grammatica, sintassi, analisi logica; per la matematica si pone l'accento sulle abilità tecniche di calcolo... Oltre dieci anni fa avevo fatto parte di una commissione dell'Accademia dei Lincei la quale aveva redatto un documento (di cui sul momento non trovo traccia tra le mie carte), destinato al Ministro della Pubblica Istruzione di allora. Nel documento si elencava, tra l'altro, una serie di validi motivi a sostegno della

raccomandazione di ridurre il numero delle discipline inserite nei piani di studio (di qualsiasi livello scolastico) in misura tale che, escludendo dal computo la religione cattolica ed eventualmente l'educazione fisica, ad ogni altra disciplina potesse essere attribuito un orario d'insegnamento settimanale di almeno tre ore (con qualche ora in più per le discipline fondamentali, quali l'italiano e la matematica) su un totale di non più di 30 ore settimanali. Parole al vento, evidentemente, allora come ora.

Forse a livello ministeriale si dà maggiore credito a quanto si trova scritto nei documenti ufficiali redatti da commissioni nazionali di altri paesi europei? Ecco allora l'opinione di Edgar Morin (prestigioso presidente di una commissione incaricata circa cinque anni fa della revisione dei programmi francesi): "È meglio una testa ben fatta, piuttosto che una testa ben piena".

La Francia non va più di moda? Ecco allora una frase tuttora attuale del rapporto inglese *Cockcroft* (1982), riferito all'insegnamento della matematica ma applicabile tal quale anche a qualsiasi altra disciplina: "Vale la pena di insegnare un determinato argomento solo se si pensa di riuscire ad approfondirlo fino al punto di poter porre agli allievi domande non banali, con la ragionevole prospettiva di ottenere risposte non banali".

Norme per la valutazione degli allievi e spendibilità dei titoli di studio. Questo è un altro punto dolente. In primo luogo, perché sarà difficile trovare un punto di equilibrio fra i "livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale" e la discrezionalità delle scelte affidate alle regioni, alle scuole, ai piani di studio personalizzati. Ma soprattutto perché, come già ricordato nel paragrafo 2, la riforma affida la valutazione degli allievi ai soli docenti interni delle scuole, senza alcun controllo esterno, in palese contraddizione con la pretesa di un mantenimento del valore legale dei titoli di studio.

Qualcuno potrebbe obiettare che il comma b dello stesso art. 3 del disegno di legge prevede anche una valutazione esterna del sistema scolastico, affidata all'"Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione", in sigla INVALSI (ex CEDE). Ma non è questo il punto. L'INVALSI effettuerà le previste "verifiche periodiche e sistematiche" solo a campione ed elaborerà i risultati su base statistica, senza alcuna possibilità di entrare nello specifico dei voti o

dei giudizi attribuiti da ogni singola scuola ad ogni singolo studente.

A livello internazionale conosco solo due modi efficienti per temperare l'incompatibilità fra l'autonomia attribuita alle singole scuole e il valore legale dei titoli di studio.

Il primo consiste nell'utilizzo di un corpo ispettivo esterno di alto livello, ben preparato e numericamente consistente, che effettua periodiche visite alle singole scuole, anzi alle singole classi. Tipicamente, ogni insegnante deve aspettarsi nel corso dell'anno qualche visita (non preannunciata) di un ispettore competente per la specifica disciplina, che entra nella sua classe, si siede all'ultimo banco e osserva lo svolgimento della lezione. Poi prende visione dei compiti scritti degli allievi, dei registri, ecc. Ne discute con l'insegnante, e infine redige una relazione su quanto constatato. In questo contesto l'ispettore non va visto come un inquisitore o come un giudice chiamato a dirimere situazioni conflittuali, ma piuttosto come un consigliere che aiuta a superare eventuali difficoltà e che fa da garante per la qualità dell'insegnamento impartito. Un suo parere favorevole può avere ricadute positive sulla carriera dell'insegnante.

Il secondo sistema per contemperare autonomia e valore legale è quello di ricorrere ad agenzie totalmente esterne e indipendenti per una valutazione sommativa, a conclusione di un corso di studi. Questo metodo, ampiamente diffuso in Inghilterra, sostituisce l'esame monolitico di maturità della tradizione italiana con una serie di prove indipendenti, i cui esiti possono essere fatti valere singolarmente come crediti per accedere agli studi universitari o per trovare un impiego.

Mi rendo conto che nessuno dei due sistemi sarebbe ben accetto nel nostro Paese. Ma sono convinto che sarebbe opportuno prendere almeno qualche spunto dalle esperienze altrui per evitare che l'autonomia e la regionalizzazione delle competenze degeneri in una totale anarchia e per dare un minimo di credibilità nazionale agli esiti degli esami di licenza media e di maturità. Un potenziamento del corpo degli ispettori, opportunamente utilizzati per indagini conoscitive sul territorio nazionale, potrebbe favorire un confronto ben documentato fra i risultati ottenuti a seguito delle diverse soluzioni curriculari adottate nelle singole regioni e nelle singole scuole.

Quanto agli esami di maturità, un ricorso a valutatori esterni mi sembra per ora

improponibile. Mi limito pertanto ad un suggerimento minimale che potrebbe ridare un po' di credibilità e di spendibilità al titolo. Si tratterebbe di affiancare il giudizio secco ("maturo" o "respinto") e il voto finale onnicomprensivo, con una certificazione analitica dei voti attribuiti alle varie discipline, senza che l'insufficienza in qualche disciplina pregiudichi il conseguimento del titolo. Ad esempio un'insufficienza in matematica o in latino potrebbe essere compensata da buone prove in altre discipline. Naturalmente al momento dell'iscrizione ad una facoltà universitaria un'insufficienza in matematica verrebbe considerata come un "debito" per chi volesse affrontare studi scientifici e un'insufficienza in latino costituirebbe un "debito" per chi si proponesse di conseguire una laurea nel settore umanistico. Sono convinto che, al di là di una prevedibile ma a parer mio ingiustificata contestazione da parte degli studenti, un provvedimento di questo tipo farebbe diminuire i troppi insuccessi e le troppe frustrazioni a cui gli studenti italiani vanno incontro nei primi anni dei loro studi universitari, in misura assai maggiore che negli altri paesi europei.

Fin qui ho parlato della (sempre più scarsa) credibilità del valore legale dei titoli di studio dell'istruzione secondaria. Un problema analogo si presenta per i titoli universitari, aggravato dalla questione tuttora irrisolta di raccordare la valenza delle lauree tradizionali con quella dei diplomi, delle lauree triennali, di quelle specialistiche, e dei dottorati. Tanto per fare un esempio, nell'anno 2002 c'è stato un susseguirsi di decreti ministeriali contraddittori per stabilire l'ammissibilità o meno dei laureati triennali alle SSIS, il che ha creato un diffuso malcontento e numerose ingiustizie. Perfino nell'ipotesi estremamente improbabile che il legislatore volesse codificare per legge l'abolizione del valore legale dei titoli di studio universitari, resterebbe aperto il problema delle norme per l'iscrizione agli albi professionali. Un nodo difficile da sciogliere e destinato comunque a creare conflitti fra le diverse categorie. Ma l'attuale mancanza di indicazioni precise è un male ancora peggiore.

Motivazione e coinvolgimento dei docenti.

Nessuna riforma può avere successo senza il coinvolgimento e il consenso di una massa critica di coloro che la devono attuare. Mi sembra che per ora questo coinvolgimento e

questo consenso non ci siano sulla riforma Moratti. Anzi è carente anche l'informazione. Inoltre scarseggiano le risorse (e scarseggeranno anche in futuro, finché i politici e l'opinione pubblica non si renderanno conto che le risorse destinate alla scuola e alla ricerca di base non vanno considerate "spese" bensì "investimenti"). Quanto al previsto piano di aggiornamento e formazione in servizio nei centri di eccellenza, è ancora tutto da inventare. E quand'anche un serio e impegnativo piano di aggiornamento e formazione in servizio riuscisse a decollare in tempi ragionevolmente brevi, come potrebbero i docenti interessati partecipare con profitto alle attività previste, senza un congruo alleggerimento del loro carico didattico? Infine (ma l'elenco dei problemi sul tappeto potrebbe continuare a lungo) quanti anni ci vorranno per poter disporre dei sussidi didattici indispensabili per trasferire le innovazioni previste nelle classi? Non mi riferisco solo ai laboratori di informatica, ma anche e soprattutto ai tempi tecnici necessari per pensare, scrivere, pubblicare, diffondere e collaudare sul campo una nuova generazione di libri di testo, adeguati alle nuove esigenze. Quindi non rifacimenti di testi vecchi e obsoleti, ma testi agili, scritti in un linguaggio comprensibile per gli allievi, magari accompagnati da una guida per insegnanti (stavo per aggiungere: come negli altri Paesi europei, ma mi correggo subito: come in numerosi altri Paesi europei).

5. COMMENTI FINALI

Il mondo della politica ha fretta (l'unità di misura dei tempi è la durata di una legislatura). Quindi i politici si accontentano di successi di facciata per poter dire: "abbiamo varato la riforma...", oppure: "la sperimentazione ha avuto pieno successo...".

Il mondo della scuola lavora su tempi più lunghi e bada alla sostanza piuttosto che all'apparenza. In particolare sa che "riforma" non è sempre sinonimo di "progresso". Sa anche che tutte le sperimentazioni opportunamente pilotate "vanno bene", salvo il fatto che poi naufragano nello scontro con le difficoltà di una loro applicazione generalizzata.

In quasi tutti i Paesi del mondo le riforme scolastiche si susseguono con maggiore frequenza che da noi. Chiaro segno dell'insoddisfazione per l'esistente e palese testimonianza del fatto che la scuola "ideale"

non esiste. Quindi anche la riforma Moratti non è certo l'unica risposta possibile alle attese della scuola italiana. Si tratta comunque di una riforma decisamente ambiziosa, che avrà bisogno di un congruo periodo di rodaggio e di molti aggiustamenti *in itinere*. Nonostante tutte le perplessità e le critiche che ho espresso con spirito costruttivo in questo articolo, mi auguro che nei prossimi anni non si debbano rimpiangere le scuole del passato.

VINICIO VILLANI

Nato nel 1935, laureato in matematica a Pisa nel 1957. Professore universitario dal 1966 a Genova (Geometria) e Pisa (Didattica della Matematica). Ha trascorso periodi di studio in Germania (Münster e Göttingen) e negli USA (Harvard). Ha svolto ricerche in teoria delle funzioni di più variabili complesse e su varie tematiche di didattica della matematica, con particolare attenzione ai problemi della valutazione dell'apprendimento e al confronto internazionale dei curricoli delle discipline scientifiche.

Su quest'ultimo tema è coautore di due rapporti internazionali: „L'insegnamento delle scienze nella scuola secondaria in Europa, un'analisi comparativa“. M.P.I. e Istituto Enciclopedia Treccani (1981) e „Reference Levels in Mathematics in Europe at age 16“ (2001) consultabile sul sito della European Mathematical Society: <http://www.emis.de/projects/Ref>

E' stato Presidente dell'Unione Matematica Italiana e Direttore della SSIS Toscana. Ha fatto parte delle Commissioni Ministeriali per i programmi della scuola elementare e media, nonché della Commissione Brocca per la scuola secondaria superiore.

Contatti:

Univ .Pisa, Dip. Matematica Via Buonarroti 2

56127 PISA

E-mail villani@dm.unipi.it