

# DAL MINISTERO BERLINGUER ALLA RIFORMA GELMINI: NOTE CURSORIE PER RIFLETTERE SUGLI ITINERARI DELLA FORMAZIONE E DELL'ISTRUZIONE IN ITALIA

di Anna Erminia Briguglio\*

## **Abstract**

*This paper aims at illustrating some aspects of Italian school between 2000 and 2005, when started a new season of innovations: Berlinguer's reform and Moratti's reform. Actually only the second one survived and nowadays is still considered the base of current Gelmini's reform. The common spirit of all these three laws is a life-long learning perspective, for building a trans-national education system among European countries.*

## **1. Benvenuto nuovo millennio: la dimensione europea dell'istruzione.**

Il segmento storico-istituzionale che abbraccia i primi dieci anni del terzo millennio, in questo contributo, viene considerato lungo la rilettura di un momento che ha segnato indelebilmente la rotta della scuola, in particolare, e dell'università italiane: dal movimento di riforma del ministro Berlinguer, ordinamentato dalla legge n. 30 del 10 febbraio 2000, in seguito abrogata dalla legge delega n. 53 del 28 marzo 2003 coi successivi decreti attuativi<sup>1</sup>, meglio nota come riforma Moratti<sup>2</sup>, per giungere fino all'attuale legislazione, che ha modificato i licei, gli istituti professionali e tecnici, promossa dal ministro in carica Gelmini coi D.P.R. n.89, n. 87 e n. 88 del 15 marzo 2010.

Oltre i particolarismi politici e le divergenze pragmatiche dei provvedimenti elencati si trova, tuttavia, un comune orizzonte di fini ed obiettivi che la scuola italiana ha inteso raggiungere con una normativa di

---

\* Dottoranda di Ricerca in Pedagogia e Sociologia Interculturale presso l'Università agli Studi di Messina.

<sup>1</sup> Per la lettura della "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli professionali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale" che raccoglie i decreti legislativi emanati dal 2004 al 2005, si può consultare il sito <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/deleghe/030531d.htm>.

<sup>2</sup> PICONE R., *Berlinguer, De Mauro, Moratti: una staffetta?*, in "Nuova Secondaria", 7, marzo 2002, pp. 14-15. Fondamentali sono a tal proposito i contributi di BERTAGNA G., *Riforma: sei concetti per una sfida*, in "Nuova Secondaria", 9, Maggio 2002, p. 9; BERTAGNA G. (2006), *Pensiero manuale, la scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Bergamo; lo studioso, docente presso l'università di Bologna e di Torino, ha fatto parte del Gruppo di lavoro nominato dal Ministro Moratti per l'elaborazione della riforma.

orientamento europeistico che andremo ad esaminare negli intenti e nelle applicazioni. Le premesse di queste tre riforme scolastiche si trovano nei fermenti che hanno animato il precorso dell'Unione Europea, specie durante il periodo che va dal 1993 al 2000. In questo momento giungono a pubblicazione gli orientamenti sistematici della Commissione Europea in materia di formazione ed istruzione, esposti nel 1993, nel *Libro verde sulla dimensione europea dell'educazione*<sup>3</sup>. A dicembre dello stesso anno viene anche pubblicato il *Libro bianco sulla crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, coordinato da J. Delors, che dedica un intero capitolo<sup>4</sup> alla necessità di investire sul "capitale umano" in conformità "all' adeguamento dei sistemi di istruzione e di formazione professionale", per valorizzare la formazione lungo tutto l'arco della vita. Con *Insegnare ad apprendere. Verso una società conoscitiva*<sup>5</sup>, la Commissione Europea, riprendendo il tema dell'occupazione e della competitività, pone in luce la necessità dei cittadini europei di disporre di una formazione specializzata in continuo arricchimento. Il comune denominatore di queste iniziative è il loro carattere propositivo, non obbligatorio e non cogente, che tuttavia non ammette fraintendimenti e dilazioni da parte dei governi degli stati membri, sia rispetto alla legislazione dei singoli Paesi sia per quanto riguarda le indicazioni, le raccomandazioni ed i programmi<sup>6</sup> che concorrono a sostanziare la natura

---

<sup>3</sup> COM (93) 457, settembre 1993. Successivamente questo documento viene integrato da *Istruzione-Formazione-Ricerca. Gli ostacoli alla mobilità transnazionale*, COM (96) 462 ottobre 1996. In materia di istruzione e formazione giovanile la Commissione elabora un altro documento, *Per un'Europa della conoscenza*, (COM 97 /563, del novembre 1997), che sintetizza i risultati ottenuti dai programmi "Socrates" "Leonardo da Vinci" e "Gioventù per l'Europa", si veda *infra*.

<sup>4</sup> Cap. VII.

<sup>5</sup> COM (95) 590, novembre 1995.

<sup>6</sup> L'attività dell'Unione Europea ha svolto numerose ed importanti iniziative per ridurre il divario tra i Paesi membri e tra l'U.E. e altri Paesi del resto del mondo. Con decisione 94/819/CE del 6 dicembre 1994, ad esempio, si dà il via al programma "Leonardo da Vinci" per la formazione professionale dei cittadini europei. Si è trattato di un programma articolato in sotto-progetti di cooperazione, come ad esempio quello tra università ed imprese, "Comett"; quello di formazione continua, "Force"; di formazione professionale dei giovani, "Petra"; di innovazione tecnologica giovanile, "Eurotecnet"; ed "Iris", per l'integrazione delle politiche di formazione degli stati membri. A partire dal 1999 le azioni formative dei programmi "Erasmus", "Lingua", "Eurydice", "Arion" e "Naric" vengono raggruppate nel programma "Socrates". Dal gennaio 1995 al dicembre 1999 viene attuato un terzo macro-programma, "Gioventù per l'Europa", che mira a dare ascolto e risposte concrete ai disagi socio-pedagogici dei giovani europei, fondandosi sul principio della sussidiarietà. Per un'analisi della vasta documentazione si veda ZANI A.V. (2005), *Formare l'uomo europeo*, Città Nuova, Roma, p. 220 ss. Ed anche GOBBO F. (2004), *Dal multiculturalismo americano all'intercultura: il contributo del Consiglio d'Europa* in FAVARO G., LUATTI L., (a cura di), *Intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano pp. 38-49. La studiosa torinese esamina le diverse letture della presenza di stranieri nella società americana e francese durante gli anni ottanta, ponendo un confronto con la peculiarità di gestione del fenomeno su basi antropologiche differenti, assunte dal Consiglio d'Europa. L'intercultura è considerata come il campo di indagine sulle "culture in situazione di contatto", laddove lo straniero è "persona dotata di ricchezza culturale". Per

stessa dell'idea di *unione* in Europa da cui non si può prescindere. Per attuare in concreto la coesione tra i cittadini europei, di particolare interesse sono stati i programmi che hanno mobilitato risorse rispetto a progetti settoriali di cooperazione e sviluppo. In essi si parla infatti del "Paese beneficiario" e del rapporto diretto tra l'U.E. e le istituzioni (università, ad esempio) che al programma si rivolgono per dischiudere nuove opportunità agli studenti.

È all'inizio del nuovo millennio che si inaugura la svolta per le politiche comunitarie in tema di formazione, cioè durante il Consiglio Europeo di Lisbona<sup>7</sup> che, ribadendo il principio della sussidiarietà, della cooperazione internazionale<sup>8</sup> e del rispetto delle singole Nazioni, rafforza l'attenzione sulla formazione e sulla conoscenza, senza soluzione di continuità lungo tutto l'arco della vita. Il ripensamento dei sistemi di formazione non ha interessato direttamente i contenuti curricolari della formazione, espressione delle stratificazioni culturali ed identitarie. Le strategie dell'innovazione sono incentrate sui cambiamenti formali, realizzabili formulando possibilità di apprendimento adeguate ai soggetti nelle diverse fasi della vita (anche soggetti anziani naturalmente), comprensive di nuove competenze<sup>9</sup> offerte da centri territoriali, inseriti in una rete ampia (a dimensione europea) attraverso le moderne tecnologie<sup>10</sup>.

---

un approfondimento si veda Projet n 7 du CDCC, 1981-1986 p.3, *The education and cultural development of migrants*, Conseil del l'Europe, Strasbourg.

<sup>7</sup> Il Consiglio Europeo si riunisce nella capitale portoghese nei giorni 23-24 Marzo 2000: dal dibattito emergono alcune improrogabili priorità, come quella di conciliare occupazione, riforme economiche, giustizia e coesione sociale. Per un quadro delle conclusioni del Consiglio è possibile consultare il sito: [http://www.europa.eu.int/comm/lisbon\\_strategy/index\\_en.html](http://www.europa.eu.int/comm/lisbon_strategy/index_en.html).

<sup>8</sup> In questa direzione, di cooperazione con i Paesi terzi, viene avviato il programma "Tempus II" (1994-1998) che tra le sue misure (borse di studio per studenti e dottorandi, docenti e personale amministrativo; sovvenzioni per avviare attività di formazione) prevedeva fondi ed assistenza per la riqualificazione della gestione degli istituti e dei sistemi di istruzione superiore. Entrato nella sua terza fase, il "Tempus III" (2000-2006) ha avviato una nuova stagione di cooperazione con Paesi svantaggiati come le repubbliche caucasiche e le repubbliche della ex URSS. Ad esso si aggiunge il programma "Alfa" per la formazione accademica dell'America Latina.

<sup>9</sup> Sulla definizione delle competenze il dibattito è di interesse transnazionale. A titolo esemplificativo un inquadramento generale sulla questione è dato da PURICELLI E., *La certificazione delle competenze. Un nodo epistemologico*, in "Nuova Secondaria", 8, 15 aprile 2010, pp. 22-24 Egli definisce le competenze come una categoria di apprendimenti, che mettono in relazione la persona con il mondo, ed in quanto tali incompatibili con una misurazione oggettiva. Questo filone di pensiero, elaborato dal CQIA di Bergamo, a cui aderisce l'autore, parte dall'analisi fattoriale dei gesti esibiti dal soggetto, per tracciare la "morfologia personale della competenza", attraverso un sistema di indici (reazione personale distinta da quella tipica; background culturale; relazione col compito in situazione). La questione appare cruciale sia per quanto riguarda la sua incidenza sugli obiettivi del sistema scolastico ed universitario che per quanto riguarda le prospettive degli studi sull'intercultura. Tra i contributi scientifici più apprezzati ricordiamo, PERRENOUD P. (2003), *Costruire le competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, p. 122 ss. Ed ancora PELLERREY M., *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione*, in "Orientamenti Pedagogici", 4, luglio-agosto, 2010, pp. 619-649. Per

## 2. La scuola italiana dialoga con l'Europa: la Riforma Berlinguer

Durante il quinquennio iniziale del XXI secolo la scuola italiana si adopera per dare concretezza al progetto di ammodernamento dei sistemi di istruzione e di formazione professionale e propone di collocare la scuola e l'università nel contesto europeo con un ruolo di rinnovato protagonismo. L'euforia della nuova UE ha rappresentato una occasione ideale e reale per cambiare un sistema che nel tempo aveva smarrito le punte d'eccellenza degli anni '80 e '90. L'imperativo categorico per giungere al comune "sentire europeo" doveva, e deve, passare per l'armonizzazione dei sistemi formativi, dato che quelli economici hanno trovato nella moneta unica un comune volano di utilità immediata. Al superamento di questa difficoltà, l'ispirazione della legislazione scolastica in materia di ammodernamento del sistema educativo, venuta alla luce nel nostro Paese dopo accesi dibattiti, ha cercato di restituire agli studenti una prospettiva di crescita basata su un bagaglio concettuale e cognitivo variegato, ma al contempo unitario.

Vediamo come. Il ministro Berlinguer in carica dal 1996 al 2000, sotto la presidenza D'Alema, modifica l'assetto scolastico della scuola secondaria e dell'Università col chiaro intento di rendere più concreto il concetto di "pluralismo"<sup>11</sup> tramite l'allargamento dell'offerta formativa, orientata verso una società multiculturale<sup>12</sup>, europea insomma. Pochissimi anni dopo la svolta efficientista voluta dal ministro Moratti, abrogando<sup>13</sup> la riforma Berlinguer - per quanto concerneva la riorganizzazione della scuola (secondaria di primo e secondo grado), ancor prima che entrasse in vigore -, incontra una ulteriore fase di trasformazioni che meglio appaleseranno la

---

un modello fondato sulle competenze interculturali come "l'abilità ad interagire in maniera efficace in situazioni interculturali" si veda DEARDORFF D. K. (2008), *Intercultural competence – the key competence in the 21st century?*, Bertelsmann Stiftung and Fondazione Cariplo Milano, pp. 1-13.

<sup>10</sup> La Commissione Europea emana nel 2001 una Comunicazione a proposito dello "Spazio europeo dell'apprendimento permanente" per cui è disponibile alla consultazione il seguente sito:

[http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/life/communication/com\\_it.pdf](http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/life/communication/com_it.pdf). Il documento individua 4 fasi di lavoro, utili a fare rete tra i poli territoriali per la formazione: l'istituzione di partenariati; l'individuazione dei bisogni dei discenti e del mercato del lavoro; la formulazione di soluzioni adeguate per rendere le esigenze del soggetto compatibili con le necessità del mondo lavorativo; l'articolazione di strumenti per il monitoraggio e la valutazione dei risultati.

<sup>11</sup> Questo termine largamente utilizzato esprime la disposizione ad accettare differenti punti di vista come espressioni di verità soggettive da confrontare e verificare. Esso trova un terreno di crescita nel dialogo interculturale, come sostiene BERTOLINI P. (1997), *La pluralità dell'educazione nella pluralità delle società*, in DEMETRIO D., (a cura di) *Nel tempo della pluralità, Educazione interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia, (Scandicci) Firenze, pp. 13-24.

<sup>12</sup> BASSO P. (2006), *Gli immigrati in Italia ed in Europa*, in SANTARONE D. (a cura di) *Educare Diversamente, Migrazioni, Differenze, Intercultura*, Armando Editore, Roma, pp. 81-99.

<sup>13</sup> L. 53/2003 art. 12 recita "la legge 10 febbraio 2000, n. 30, è abrogata".

riscoperta della scuola professionale ed il rilancio del ruolo delle Regioni in materia di formazione.

A parere della “legge quadro in materia di riordino dei cicli scolastici” (Riforma Berlinguer), l’obbligo scolastico, ad esclusiva competenza dello Stato, doveva essere adempiuto fino ai 15 anni, mentre quello formativo fino ai 18, attraverso l’iter seguente: scuola dell’infanzia (dai 3 ai 6 anni) sostanzialmente inalterata, ma sottoposta ad un monitoraggio di competenze da parte del Servizio Nazionale per la Qualità, con relativa certificazione di crediti di frequenza; scuola di base (dai 6 ai 13 anni), strettamente collegata alla secondaria di I grado, ed articolata in due bienni ed un anno conclusivo che si sarebbe dovuto raccordare, attraverso la progettazione condivisa dei piani di studio tra il coordinatore della classe V e il consiglio di classe della prima media, allo scopo di costituire un altro biennio di preparazione all’anno conclusivo della scuola dell’obbligo.

Entrata a pieno regime, l’organizzazione della scuola primaria raccordata a quella media di primo grado sarebbe dovuta durare 7 anni in totale, data l’eliminazione dell’ultima classe delle medie. Per completare l’itinerario (dai 13 ai 15 anni), sarebbe seguito poi un biennio di liceo con insegnamenti comuni, presso uno dei 40 indirizzi attivati ed articolati secondo l’area classico-umanistica, scientifica, tecnico-tecnologica, artistica e musicale. La formazione dell’adolescente (15-18 anni), non sospinto dal desiderio di proseguire gli studi presso uno dei licei su indicati, poteva essere completata presso Enti Regionali, deputati alla formazione professionale obbligatoria.

Per quanto concerne l’università la legislazione varata da Berlinguer, con un provvedimento ancora in vigore, intercetta la necessità di equiparare i titoli ed i periodi di studio italiani di alta formazione con quelli europei, distinguendo tra lauree triennali e specialistiche biennali. Le lauree di secondo livello sono corrispondenti ai master, professionalizzanti, accessibili attraverso il “possesso di requisiti curricolari e l’adeguatezza della personale preparazione verificata dagli atenei”- art.6, c.2, D.M. 509/99, in materia di autonomia didattica degli atenei-. Il numero dei crediti che lo studente deve avere acquisito per conseguire la laurea è di almeno 300 crediti curricolari e 60-90 di tirocinio *post lauream*, in conformità alla prospettiva emergente dal “processo di Bologna”<sup>14</sup>. Vengono così

---

<sup>14</sup> Il provvedimento del 3+2, la riforma degli ordinamenti didattici delle università italiane (D.M. 509/1999), è già *in nuce* nella Dichiarazione di Sorbona del 1998 sottoscritta da Italia, Francia, Germania, Gran Bretagna. Esso trae la sua spinta propulsiva dalle indicazioni del cosiddetto “Processo di Bologna” che viene firmato il 19 giugno del 1999. Per costruire un sistema europeo di formazione superiore, 29 Paesi, appartenenti all’UE ed anche ad altre aree mondiali, hanno sottoscritto un documento, lo “Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore”, con priorità da realizzarsi entro il 2010: adozione di un sistema di titoli facilmente leggibili ed equiparabili; introduzione di un sistema di crediti che permetta la spendibilità in Europa; adozione di un sistema europeo nel controllo della qualità dell’istruzione e della formazione; adozione di un sistema universitario articolato in due cicli, completati da un terzo ciclo di ricerca; promozione dello sviluppo a livello europeo delle carriere; agevolazioni nella mobilità di studenti, ricercatori e personale

istituzionalizzati i sistemi di certificabilità per i crediti formativi, fondati sulla presunzione del numero di ore che lo studente avrebbe impiegato a studiare il numero di pagine contenute nel testo proposto in programma.

Unitamente ad essi ogni università “nel rispetto degli accordi internazionali vigenti” riconosce l’idoneità dei titoli di studio conseguiti all’estero, e che possono essere validi per l’ammissione alle facoltà italiane (art. 6 c. 6). Per quanto la norma fosse lodevole in apparenza, perché mira tra l’altro a dare autonomia agli atenei (con la flessibilità dei regolamenti didattici), la sua attuazione tuttavia è risultata in parte problematica: da una parte si voleva quantificare il lavoro dello studente e certificarlo in modo che egli potesse spendere il suo credito anche in un corso di studi europeo, dall’altra molti insegnamenti sono stati segmentati in moduli di dimensioni assai contenute.

Constatato che la dispersione universitaria era imponente, così come ragguardevole si presentava il numero dei fuoricorso (termine tutto italiano, dato che le università europee, non conoscendo questa realtà, non hanno un termine linguistico per indicarla), la riforma del 3+2 stimava di incoraggiare i disorientati, parcellizzando gli obiettivi. Oggi si deve appurare che gli studenti fanno fatica a mantenere il passo con gli esami del triennio e che a questo si aggiunge la sconsiderata illusione di sentirsi “laureati” quando invece è stato percorso solo il primo tratto di strada.

C’è poi l’equivoco dei termini. In Italia si diventa dottori al termine della laurea magistrale o specialistica (D.M. n. 270 del 22/10/2004<sup>15</sup>), mentre negli altri Paesi Europei si guadagna il titolo di “doctor” dopo ben otto anni di alta formazione o comunque dopo aver conseguito un dottorato di ricerca. Si tratta tuttavia di un tema accolto nelle intenzioni riformiste del articolo 19, comma 8-bis, della legge Gelmini (Legge n. 240 del 2010) “in materia di organizzazione delle università, del personale accademico e del reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l’efficienza del sistema universitario”. Almeno nella forma, viene stabilito che “ il titolo di dottore di ricerca è abbreviato con le diciture: "Dott. Ric." ovvero "Ph. D." ”.

---

amministrativo. Di queste affermazioni possiamo dire che quella che ha trovato accoglimento in maniera più evidente è la riforma in cicli del sistema universitario che ha retto ai vari ministri, pur attraversando una sostanziale revisione (D.M. 270/2004). Si veda ZAGGIA C. (2008), *L’università delle competenze, progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*, FrancoAngeli, Milano. La studiosa sottolinea come “ la riforma sia rimasta incompiuta sotto vari aspetti, tra cui lo scarso e limitato coinvolgimento dei docenti, degli studenti e delle parti sociali nel ridisegno dei percorsi” p. 12.

<sup>15</sup> Modifica il “Regolamento recante le norme concernenti l’autonomia didattica degli atenei, approvato con Decreto del Ministero dell’Università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509”.

## 2.1. Un intollerabile anacronismo

Il nodo gordiano della riforma dei cicli scolastici (Berlinguer), secondo un'ottica che ha avuto successo in letteratura<sup>16</sup>, si è avvitato sulla "licealizzazione" dell'istituzione di secondo grado, "svilendo" di fatto la specificità della formazione tecnica e professionale, dal momento che "la scuola secondaria si realizza negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado che assumono la denominazione dei licei" (art. 4, c. 2). Ma dato che non sempre *nomina sunt substantia rerum* (anzi!) questa promozione sul campo dei tecnici, diventati con un tratto di penna *licei*, suona da subito improbabile. Nonostante la molteplicità delle *facies* della scuola secondaria (40 tipi di licei), che sperava di nobilitare l'istruzione ed ampliare i curricula, emerge dalla Riforma Berlinguer il persistere di un certo centralismo, ancora mantenuto in piedi dalla dipendenza delle istituzioni scolastiche dal Ministero, parzialmente ammorbidito dalle maglie flessibili della collaudata autonomia scolastica (legge 59/1997). La logica della riforma dei cicli, tuttavia, manifesta una forte incoerenza strutturale con le trasformazioni giuridiche del Titolo V della Costituzione (Legge n. 3 del 18 ottobre 2001)<sup>17</sup>, che pennella sotto una luce diversa il ruolo delle Regioni come titolari del potere di legiferare in materia di *istruzione e formazione professionale*, con piena sovranità, fatte salve le norme generali dell'istruzione. Per quanto riguarda la gestione, l'organizzazione e la regolamentazione delle scuole, gli Enti Regionali vengono così investiti della facoltà di legiferare in maniera *concorrente* a quella dello Stato nel rispetto dell'autonomia scolastica. Il cambio di rotta tra i due provvedimenti -(riforma Berlinguer, che interessava solo scuola e Ministero, e riforma della Costituzione, che trasforma il rapporto tra Regioni ed Istituti professionali)- è dato dalla legge di modifica costituzionale il cui scopo persegue

---

<sup>16</sup> FIORE F., *Rincorrere o resistere? Sulla crisi della storia e gli usi della storia*, in "Passato e presente", 52, 2001 pp. 97-115. L'autore divide le opinioni relative alla riforma Berlinguer in due partiti: l'uno, quello della rincorsa all'ammodernamento attraverso i *media*, che hanno favorito nei giovani una nuova intelligenza "audiovisiva" (non lineare, ma di ascolto e visione simultanea), l'altro quello della resistenza, diffida dei *media* perché strumenti di una cultura di massa che mortifica la scuola. La riforma spinge infatti verso un uso sempre più frequente della didattica multimediale e dei supporti audiovisivi, che Fiore avverte non devono risolversi in "spontaneismo tecnologico". Un altro versante caldo della critica alla Riforma Berlinguer riguarda la "licealizzazione" compiuta attraverso i cicli, come espresso da BERTAGNA, *Pensiero manuale*, cit. p. 247 ss. Nel dibattito che animò le pagine delle riviste specializzate dei primi anni del 2000, si poneva grande attenzione allo smantellamento della scuola media, proposto dalla Riforma Berlinguer, che avrebbe negato il ruolo "intermedio tra scuola della fanciullezza e della giovinezza", così AGAZZI E., *Come riordinare i cicli dell'istruzione*, in "Nuova Secondaria", 2, ottobre 2001, p. 5. Nello stesso numero di "Nuova Secondaria", HERVE' A. CAVALLERA deplora "l'abolizione dell'Istituto Magistrale e la marginalizzazione della pedagogia di fronte al successo delle scienze sociali", (così in *La fine di un paradigma?* p. 9).

<sup>17</sup> Per una lettura di carattere generale della Riforma dell'articolo 117, si veda BARBERIO CORSETTI L., *La riforma del Titolo V della Costituzione*, in "Nuova Secondaria", 4, dicembre 2001, pp. 9-13.

l'attuazione del maggiore coinvolgimento degli Enti Locali, della *devolution* se si preferisce, (bocciata tuttavia dal *referendum* confermativo del 25/06/2006) e del federalismo. La contraddizione tra la legge 30/2000 ed il nuovo Titolo V del 2001 lascia in sospeso la responsabilità regionale in materia di formazione. La legge Berlinguer, infatti, non poteva avere assunto la modifica Costituzionale semplicemente per una discrasia temporale, essendo anteriore alla modifica del Titolo V. La confusione normativa, ancora una volta, pone la scuola ostaggio di una distinzione vetusta tra obbligo scolastico, diritto-dovere alla cultura ed alla promozione della persona, ed obbligo formativo, come una sorta di apprendistato strumentale.

### **3. Una nuova stagione riformista: La legge 53/2003**

Per sciogliere questo paradosso normativo e superare l'inaccettabile dualismo, che aveva dequalificato i percorsi professionali, a pochissimi anni di distanza dalla riforma Berlinguer, ecco apparire un'altra legge riforma che trae nutrimento dagli stessi paradigmi di senso attraverso cui si era mossa la scuola in precedenza, cioè dal modello domandista (basato sulle attese del mondo del lavoro), a quello interattivo (fondato sulla capacità di apprendere), fino al modello personalista che pone le istituzioni scolastiche al servizio della persona. Secondo tali direttrici di orientamento la specificità del sistema scolastico italiano si è dovuta armonizzare con gli obiettivi comuni ai sistemi di formazione europei<sup>18</sup>, al fine di rendere l'Europa un Paese attraente per studenti e ricercatori.

---

<sup>18</sup> La comunicazione della Commissione europea *Investire efficientemente nell'istruzione e nella formazione: un imperativo per l'Europa*, COM (2002) 779 del 10 gennaio 2003, sollecita la necessità di potenziare gli investimenti nella formazione e fissa tre obiettivi strategici: migliorare i sistemi di formazione in Europa; migliorare l'accesso ai sistemi di formazione ed istruzione; aprire i sistemi di istruzione agli altri popoli del pianeta. Questo impegno trova completamento in un piano attuativo, la Comunicazione su *Istruzione & formazione 2010*, COM (2003) 685 dell'11/11/2003, che scansiona gli obiettivi e le priorità per poter tracciare un bilancio provvisorio. La priorità di costruire un quadro di riferimento europeo pone come suo strumento fondante la sussidiarietà delle politiche comunitarie rispetto a quelle nazionali. Su questo tema interviene l'importante Comunicazione di Berlino, come follow up del processo di Bologna, nel 2003. Essa fissa i criteri di assicurazione della qualità: definizione delle responsabilità delle strutture e delle istituzioni coinvolte; valutazione dei corsi di studio o istituzioni, che includa una valutazione interna, una revisione esterna, la partecipazione degli studenti e la pubblicazione dei risultati; un sistema di accreditamento, certificazione e procedure analoghe; partecipazione internazionale, cooperazione ed appartenenza a reti. L'ENQA, (European Network of Quality Assurance in Higher Education), già nella comunicazione di Praga del 2001, era stato individuato come Ente-Rete per elaborare una base condivisa di parametri e procedure per assicurare la qualità. Nel 2007 a Londra viene istituito un "Registro europeo delle agenzie per l'assicurazione della qualità" su base nazionale, autofinanziato dai Paesi dell'E4, con adesione volontaria, indipendente e trasparente. I vari istituti devono naturalmente essere approvati dalle autorità nazionali. Per un commento e una rassegna bibliografica si veda ZAGGIA, *L'università delle competenze*, cit. p. 99 ss.

In questa direzione la legge 53/2003, dando “delega al governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale” (Moratti), ha mosso passi significativi per costituire un unico sistema educativo articolato in licei ed istituti di istruzione e formazione professionale di pari dignità; percorsi differenti certo, per curricoli e metodi, ma convergenti nei fini che tendano ad assicurare al cittadino l’apprendimento lungo tutto l’arco della vita<sup>19</sup>.

Le novità introdotte sono di carattere strutturale, a cominciare dall’innalzamento a 18 anni dell’obbligo formativo<sup>20</sup>, per spingere i giovani a rimanere a lungo nell’ambito dell’istruzione e promuovere una cultura dell’apprendimento. La norma più significativa e strategica riguarda la garanzia di qualità e l’accreditamento a livello europeo degli apprendimenti scolastici e di alta formazione, che avviene con l’utilizzo di modelli di valutazione diffusi in Europa, l’ *European Credit Transfer System* (ECTS), si tratta di un sistema europeo dei livelli professionali, articolato in 5 profili di prestazione che, attraverso la descrizione analitica dei suoi indicatori, possa certificare la qualità delle competenze e favorire la mobilità degli studenti<sup>21</sup>, soprattutto nello spazio comunitario<sup>22</sup>. La certificazione delle

---

<sup>19</sup> Per il periodo 2007-2013, la Commissione Europea, COM (2004) 156 del 9 marzo 2004, ha redatto dei programmi che raccolgono quelli già avviati in precedenza. Citiamo ad esempio “Comenius” per l’istruzione primaria e secondaria, “Erasmus” per l’istruzione universitaria, “Leonardo” per l’istruzione e la formazione professionale, e “Grundtvig” per gli adulti. Queste iniziative convergono in un programma di sintesi “Tempus Plus”, pensato per l’apprendimento permanente. A livello nazionale l’Italia, con la Riforma Moratti, accoglie questi intendimenti; si veda art. 2, c. 1.a della legge n. 53/2003.

<sup>20</sup> Nell’agenda di Lisbona 2000 venivano indicati alcuni obiettivi tra cui quello di dimezzare entro il 2010 il numero dei giovani (tra 18 e 24 anni) che avessero conseguito un livello base di formazione senza proseguire gli studi; trasformare le scuole in centri di formazione collegati in rete; elaborare un quadro di competenze lungo tutto l’arco della vita, promuovere la mobilità degli studenti; elaborare un modello europeo di *curriculum vitae*.

<sup>21</sup> Per lo schema europeo dei livelli professionali che codificano l’ECTS, si veda BERTAGNA, *Pensiero manuale*, cit. pp. 271-275. Il dibattito avvenuto all’interno della Commissione Europea per formulare un quadro unico per la certificazione trasparente ed il trasferimento dei crediti ha condotto all’adozione di uno strumento *ad hoc*, l’*Europass*. Entrato in vigore in data 1 gennaio 2005, con decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio n. 2241/2004/CE del 15 dicembre 2004, ha lo scopo di fornire strumenti affinché i cittadini europei possano meglio accedere alla certificazione. Sono stati definiti il Supplemento al diploma, un allegato che descrive cosa esso significhi; il Portfolio europeo delle lingue; l’*Europass-Mobility* che certifica i periodi di mobilità per meglio comunicare le competenze e le qualifiche professionali. È stato inoltre istituzionalizzato il *curriculum vitae* europeo.

<sup>22</sup> Oggi il cosiddetto Processo di Bologna per lo “Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore” è sottoscritto da 40 Paesi e la sua attuazione parzialmente è accolta dalle riforme di sistemi formativi. Ad esso sono affidate le linee guida per garantire la qualità del sistema scolastico ed universitario che ambiscono ad essere transnazionali (cfr. ZANI, *Formare l’uomo europeo*, cit. p. 318 ss. Per le competenze ed il *learning out come* (risultati di apprendimento) si veda ZAGGIA, *L’università delle competenze*, cit. p. 13. Le nuove unità

competenze durante l'obbligo scolastico è onere degli insegnanti delle istituzioni frequentate: il compito richiede da parte dei docenti una professionalità riflessiva di alto profilo che non è ipotizzabile al di fuori di un continuo aggiornamento culturale e metodologico. A motivo di ciò l'aggiornamento continua ad essere un punto nevralgico su cui si addensano da una parte l'ansia di prestazione e dall'altra le criticità strutturali di una classe insegnante da "svecchiare".

Per gli alunni, invece, gli articoli della legge tracciano uno scenario meglio definito. Il percorso scolastico inizia con la scuola dell'infanzia triennale (dai 3 ai 6 anni), ma non contempla più l'attribuzione dei crediti di frequenza. Viene sciolto il raccordo tra la quinta classe della scuola primaria (dai 6 agli 11 anni) e la prima della secondaria di primo grado (dagli 11 ai 13 anni). Ed inoltre, il provvedimento introduce una nomenclatura del secondo ciclo distinto in due sotto-sistemi: gli indirizzi liceali, di durata quinquennale, l'istruzione e formazione professionale regionale, di durata quadriennale (dai 13 ai 18 anni) con la possibilità di frequentare un quinto anno per accedere all'università. Nell'istruzione professionale è stato pensato anche un percorso di apprendistato a partire dai 15 anni, solitamente protratto di un anno rispetto agli altri due itinerari in modo da consentire di ottenere qualifiche e diplomi secondari superiori.

I licei, articolati in otto indirizzi (art. 2, c. 2, g: artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico, liceo delle scienze umane), rispecchiano una scansione curricolare data da due bienni ed un anno finale, che conclude il secondo grado dopo il superamento dell'esame di Stato. Il sistema dell'istruzione e della formazione professionale, di competenza regionale, è mirato a realizzare dei "profili educativi, culturali e professionali" (art. 2, c. 2, h), certificati da titoli, valevoli sia sul territorio nazionale, che spendibili nell'Unione Europea (se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione, come specificato all'art. 7, c.1, c). L'urgenza prioritaria e qualificante della legge riposa infatti su un nucleo comune di contenuti, abilità e competenze stabiliti dai "livelli essenziali di prestazioni" (Lep), e dagli "standard minimi formativi" (Smf, art. 7 c. 1, c, in accordo con la legge 59/04<sup>23</sup> e la legge 226/05<sup>24</sup>), fissati dallo Stato e comuni per tutte le istituzioni scolastiche. Le Regioni devono invece dettare le norme per gli istituti di istruzione e formazione

---

di misura per riconoscere e valutare i titoli di studio a livello europeo sono rappresentate dalle certificazioni delle competenze.

<sup>23</sup> Il D. Lgs n. 59, del 19 febbraio 2004, dà "Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53". Contiene le disposizioni organizzative (orari, attività, sistemi di valutazione) per implementare l'organizzazione scolastica.

<sup>24</sup> Il D. Lgs n. 226, del 17 ottobre 2005, stabilisce: "Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53", e ribadisce, ad esempio, il diritto dovere degli alunni italiani ad acquisire la padronanza di una lingua europea oltre all'italiano ed all'inglese, o a vedere riconosciute le esperienze formative all'estero.

professionale, note come “Indicazioni regionali per i piani di studio personalizzati”.

I percorsi di istruzione e di formazione divengono complementari ed interconnessi perché la legge offre alle scuole la possibilità di avviare “adeguate iniziative didattiche”, di carattere funzionale, per permettere all’alunno di passare da un indirizzo ad un altro, da una tipologia di scuola, liceale o professionale, all’altra.

Queste iniziative didattiche incentrate su progetto vita flessibile dell’alunno sono raccolte in un portfolio<sup>25</sup>, “un profilo educativo, culturale e professionale” (PECUP), comune a tutti gli studenti del secondo ciclo (art. 2 c. 1, g ). La concreta attuazione del Pecup è collegata all’attivazione dei Larsa (Laboratori di Approfondimento, Recupero e Sviluppo degli Apprendimenti), reti di servizi, pensate allo scopo di rendere possibili passaggi dai licei agli istituti di formazione e viceversa. I Larsa dovrebbero interconnettere le strutture presenti sul territorio, collegandosi all’educazione per adulti ed a quella permanente e dando vita ad un campus a rete formativa territoriale<sup>26</sup>. Con questa disposizione si è cercato di facilitare il reale coinvolgimento degli enti territoriali, delle associazioni professionali, dei sindacati e delle forze sociali.

Per attuare efficaci strategie di pari dignità tra licei e scuole di formazione professionale, le responsabilità regionali, spesso eluse negli anni passati, vengono vincolate, con l’istituto dell’alternanza scuola-lavoro, alla necessità di rendere disponibili risorse per il completamento degli anni di formazione, obbligatoria fino ai 18 anni. A partire dai 15 anni l’alunno può, infatti, conseguire un titolo di qualifica sia seguendo un iter scolastico a tempo pieno, sia optando per l’alternanza scuola-lavoro, presso strutture regionali o centri debitamente accreditati che conformino i piani di studio ai livelli essenziali di formazione ed agli standard formativi. Con una patente dei livelli di prestazione maturati e delle competenze possedute, l’alunno può avere la libertà di riformulare le scelte sul percorso scolastico senza sentire di aver perso tempo o maturato apprendimenti non validi per gli eventuali nuovi itinerari formativi. L’esame di Stato che chiude i cicli “considera e valuta le competenze” acquisite dagli alunni nel corso degli studi, e costituisce anche la sede per la somministrazione delle prove

---

<sup>25</sup> La C. M. n. 85/2004 (art. 11. comma 2), a proposito della certificazione delle competenze, nella scuola primaria e secondaria di I grado, affidata ai docenti, assume come criterio l’analisi qualitativa dell’esempio che mostra in situazione la competenza dell’alunno rispetto al compito, mettendo in relazione le competenze ed i piani di studio personalizzati. Un’altra scuola di pensiero vorrebbe invece ricondurre la competenza alla tipizzazione dei comportamenti competenti del soggetto data da indicatori e descrittori, non in una situazione particolare, ma rispetto ad un compito generico.

<sup>26</sup> Così recita il già citato D. Lgs n. 226 del 17 ottobre 2005, art. 1 comma 15: “i percorsi dei licei...possono raccordarsi con i percorsi di istruzione e formazione professionale costituendo, insieme, un centro polivalente denominato *Campus* o *Polo Formativo*”.

predisposte dall'INVALSI<sup>27</sup>, che diventa uno strumento per il monitoraggio continuo sia degli apprendimenti che della qualità del servizio scolastico.

La priorità che pare emergere dai provvedimenti presi in esame riguarda la risoluzione delle cause dell'insuccesso scolastico, individuate nell'omogeneizzazione delle formule culturali e relazionali che provocano rapido disinteresse ed abbandono. Per superare il paradigma scompositivo della tradizione didattica non bisognerebbe quindi "insegnare a tutti le stesse cose nello stesso modo"; potrebbe essere più efficace trovare linguaggi ed unità di significato adatte alla persona, al discente, badando però ad evitare che *personalizzare* l'insegnamento significhi ridurlo ad atomizzazione individualistica<sup>28</sup>. Con quali modalità organizzative e strumenti è possibile superare la logica delle ingabbiature disciplinari? Come personalizzare l'educazione per rispondere alle capacità uniche ed irripetibili del soggetto? Nello spirito della nuova stagione riformista sono state delineate delle figure di docenti tutor coordinatori nel monitoraggio degli allievi che si avvalgono dell'alternanza scuola-lavoro (si veda art. 4 c. 2). Il tutor, incaricato di occuparsi di un numero limitato di alunni anche di classi diverse, coordina il portfolio, controlla il tirocinio nell'alternanza scuola-lavoro (quest'ultima norma rivaluta le ore di attività professionalizzanti degli istituti professionali), implementando dunque la modularità delle classi aperte che possano offrire opportunità di raggruppamento per compito o per progetto, sotto il controllo e con l'ausilio di un gruppo docente costituito nella scuola anche con la partecipazione di esperti esterni. Si vogliono così potenziare le capacità dei migliori, a cui dare la possibilità di coltivare le inclinazioni personali per trasformarle in competenze senza dover seguire giocoforza i ritmi della classe.

*L'esprit de lois* che è espresso dalla riforma Moratti presta facilmente il fianco a riflessioni e proposte operative sulla costruzione e valutazione delle competenze, dal momento che incarna due logiche. La prima *ratio* è quella del dovere offrire a tutti gli alunni un ventaglio di conoscenze, abilità e competenze garantite e selezionate secondo un interesse generale. La seconda *ratio* è quella di dover consentire a ciascun alunno di sviluppare la propria dimensione personale in momenti di crescita del tutto soggettivi. Durante gli anni che seguono, queste dichiarazioni normative (la prescrittività del Pecup), purtroppo, saranno disapplicate, dal momento che nelle scuole non verrà attivata la figura del docente-tutor che avrebbe dovuto coordinare la stesura delle competenze personali dell'alunno<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione.

<sup>28</sup> Sulla personalizzazione dell'insegnamento, come necessità di attivare percorsi che rendano le capacità di ciascuno competenze personali, rimane fondamentale il contributo di SANDRONE BOSCARINO G. (2008), *Personalizzare l'educazione*, Rubbettino, Bergamo, pp. 44 ss.

<sup>29</sup> Come riporta SANDRONE, *Personalizzare l'educazione*, cit. p. 44, nt. 75, con un accordo del 17 luglio 2007, in base ad un'intesa tra l'ARAN (Agenzia per la Rappresentanza Negoziabile delle Pubbliche Amministrazioni) e le organizzazioni sindacali

Nonostante gli artifici del corporativismo, non tutto è andato alle ortiche. Il portfolio delle competenze risorgerà nel 2010, ed avrà come madrina Mariastella Gelmini che, come vedremo di seguito, reintrodurrà il profilo delle competenze dell'alunno, coinvolgendo tutto il consiglio di classe. Il focus del rinnovamento acceso dalla l. 53/2003 e dai decreti attuativi si gioca sulla possibilità di superare l'annosa antinomia tra percorsi di apprendimento liceali, ritagliati per costruire le future classi dirigenti (intatto il primato del liceo classico rispetto agli altri), e la formazione professionale che continua ad interessare in maniera pressoché esclusiva le classi popolari<sup>30</sup>. La riforma Moratti (art 2, c.1, g), senza sconfessare il prestigio che la l. 30/2000 (riforma Berlinguer) attribuiva ai licei, li ha riportati ad un numero più contenuto, ribattezzando un sistema di 8 indirizzi liceali, laddove la legge precedente li raggruppava in 4 aree (articolate in oltre 40 indirizzi), aperti, con la riforma Moratti, a stage formativi e a "competenze trasversali" che possono essere realizzate con l'aiuto delle Regioni chiamate a disporre di una quota del 20% del monte orario curricolare. E tuttavia la prospettiva delle pari dignità, senza un adeguato cambio di rotta nelle stratificazioni della mentalità degli attori coinvolti, senza strumenti adeguati ed affilati (abbiamo visto il temporaneo naufragio del Pecup), rischia di rimanere lettera morta. In altri termini il dualismo classista tra percorsi di serie A e di serie B potrebbe riproporsi secondo nuove formule retoriche intatte nella sostanza.

#### **4. Prospettiva interculturale e mobilità di studio e di lavoro nella Riforma Gelmini**

##### **4.1. Le nuove regole per gli istituti di istruzione secondaria: i licei**

Guardando alla legge n. 30 del 2003 con la lente dei successivi provvedimenti,- parliamo naturalmente della agitata riforma Gelmini per il ciclo secondario-, è inevitabile scorgere nella seconda l'inalterata impalcatura della prima, laddove per "impalcatura" si intende il progetto

---

che hanno firmato il CCNL, è stata resa opzionale l'adozione del portfolio delle competenze.

<sup>30</sup> HERVE' A. CAVALLERA, *Significato e prospettive della riforma*, in "Nuova Secondaria", 2, 15 ottobre 2003, pp. 18- 20, traccia un profilo storico sul retaggio delle precedenti riforme che confluiscono nella stagione del riformismo morattiano, criticandone gli esiti perché non si produrrebbe "una scuola formativa, ma operativa" accanto ad una università che pericolosamente separa la preparazione teorica da quella professionale. Intorno agli effetti dei Regolamenti relativi ai nuovi ordinamenti della scuola secondaria, si veda SANDRONE G., *Regolamenti e strabismo pedagogico*, in "Nuova Secondaria", 10, 15 giugno 2010, pp. 9-11. La studiosa, eseguendo un'analisi comparativa sui tre Profili educativi di licei, istituti tecnici e istituti professionali, mette in evidenza che le nuove norme non fanno altro che "rafforzare il pregiudizio culturale e classificatorio esistente", per cui al liceo si matura, si acquisisce cultura; al professionale ci si prepara tecnicamente al lavoro.

pedagogico ed istituzionale sotteso. A completamento delle linee intraprese dalla riforma Moratti, i recenti provvedimenti dell'attuale ministro spingono nella direzione di un servizio scolastico vicino alla persona, dando luogo alla formalizzazione del portfolio dell'alunno di cui si è parlato nei passaggi precedenti, come uno strumento fondamentale per l'attuazione della riforma Moratti. Il D.M. n.9 del 27 gennaio 2010, composto di soli 2 articoli, istituzionalizza "il modello dei livelli di competenza", compilato dai consigli di classe al termine dei 10 anni di frequenza scolastica, e ne decreta l'uso da parte delle strutture formative regionali. Il principio che la scuola deve aiutare a costruire le competenze dell'alunno si incardina nelle linee di indirizzo della riforma della scuola superiore, traendo investitura giuridica dai Regolamenti per il riordino dei licei<sup>31</sup>, degli istituti professionali<sup>32</sup> e degli istituti tecnici<sup>33</sup>.

La Riforma della scuola ad indirizzo liceale pone come incipit il Profilo culturale, educativo e professionale (Pecup), ripescato dalle derive particolaristiche che lo avevano disapplicato, e riconosciuto fondante perché disegnato sulle misure di ogni studente, ritagliato sui piani di studio personalizzati, ed avvalorato grazie al raggiungimento di "risultati comuni di apprendimento a tutti i percorsi liceali".

La prima articolazione dei licei è data dal biennio iniziale entro cui si assolve l'obbligo scolastico, facendo raggiungere all'allievo "una soglia equivalente di conoscenze, abilità e competenze" comune ai vari indirizzi. Il secondo biennio ha il compito di far approfondire le conoscenze e maturare le competenze, mentre l'anno conclusivo deve garantire la piena realizzazione del Pecup, concorrendo ad orientare le scelte seguenti.

*L'identità dei licei* si propone di fornire strumenti culturali per sviluppare una coscienza critica e responsabile, pronta ad entrare in un ciclo di studi accademici, ed anche ad accedere al mondo del lavoro. Il documento presenta la possibilità di attivare "percorsi di alternanza scuola-lavoro" a dimostrazione della volontà di trascendere il dualismo tra lavoro intellettuale e lavoro manuale: quello che viene chiamato "il superamento della tradizionale configurazione "a canne d'organo" del secondo ciclo

---

<sup>31</sup> D.P.R. 15. 03. 2010, n. 89: *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 122, convertito in legge, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 (G.U. 15. 06. 2010 – S.O. n. 128)*. I licei sono distinti in: artistico, classico, linguistico, musicale coreutico, scientifico, delle scienze umane.

<sup>32</sup> D.P.R. 15. 03. 2010, n. 87: *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 122, convertito in legge, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 (G.U. 15. 06. 2010 – S.O. n. 128)*.

<sup>33</sup> D.P.R. 15. 03. 2010, n. 88: *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 122, convertito in legge, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 (G.U. 15. 06. 2010 – S.O. n. 128)*.

dell'istruzione attraverso un raccordo con le linee guida dell'istruzione tecnica e professionale”<sup>34</sup>.

Bisogna tuttavia notare che la riforma dei licei ospita esplicito riferimento alle Raccomandazioni di Lisbona, già discusse in apertura del presente contributo, con lo scopo di attuarle attraverso due strategie complementari tratteggiate nel testo<sup>35</sup>.

Nella “nota introduttiva alle indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento” per i licei, il cosiddetto allegato A, a livello curricolare viene indicato di trovare “di volta in volta” le possibili connessioni interdisciplinari a partire dagli “istituti epistemici”, ritagliando dei contenuti (“i nuclei fondanti”) che possano essere raggruppati per associazioni logiche seguendo modalità metodologiche stabilite caso per caso. A livello di sistema formativo occorre ragionare in termini di “apprendimento permanente”, sia da parte dei docenti e naturalmente da parte dei discenti, perché la società della conoscenza si può realizzare soltanto con la cooperazione di tutti i soggetti (di tutta la società civile) che considerano l’aggiornamento come un dovere verso se stessi e come uno strumento di progresso.

Le capacità che l’alunno riesce a sviluppare nell’educazione formale ed in quella non formale appartengono al bagaglio della persona che la scuola “riconosce” (ed è questo l’aspetto più innovativo, secondo il mio modesto parere) nell’adeguata valorizzazione del portfolio, che si qualifica per i risultati di apprendimento e l’enfasi data all’acquisizione delle competenze<sup>36</sup>. La riforma Gelmini affronta le competenze per i licei in un denso paragrafo che le intreccia ad obiettivi ed autonomia didattica. Il linguaggio di questo passo si fa tecnico nel descrivere l’ancoraggio delle competenze alla padronanza dei contenuti e delle procedure euristiche disciplinari, posti come obiettivi “di contro alla tesi che l’individuazione, per altro sempre nomenclatoria, di astratte competenze trasversali possa

---

<sup>34</sup> Così si legge nell’Allegato A, al paragrafo *Le Indicazioni nazionali e l’assolvimento dell’obbligo di istruzione*: “la possibilità di costruire uno “zoccolo comune” di conoscenze tra percorsi liceali e percorsi professionali è data dai nuclei comuni di alcune discipline fondanti come la lingua e letteratura italiana, lingua e letteratura straniera, la matematica, la storia, le scienze”.

<sup>35</sup> Il paragrafo in questione, compreso nell’allegato A, si intitola: *Il rapporto tra il profilo culturale e professionale dello studente e le indicazioni nazionali*.

<sup>36</sup> Quando si parla di competenze bisogna sempre fare un discorso preliminare che tenti di definirle. Il glossario inserito nel testo della riforma Gelmini per le scuole superiori indica le competenze in senso generale come “comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di studio o di lavoro nello sviluppo professionale e personale”. Il passaggio riproduce una Raccomandazione del Parlamento Europeo del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro Europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente. Di matrice più specifica sono invece le competenze chiave di cittadinanza, otto in tutto (1. imparare ad imparare; 2. progettare; 3. comunicare; 4. collaborare e partecipare; 5. agire in modo autonomo e responsabile; 6. risolvere i problemi; 7. individuare i collegamenti e le relazioni; 8. acquisire e interpretare le informazioni). Queste competenze sono completate da quelle digitali, non opzionali nella società della conoscenza.

rendere irrilevanti i contenuti di apprendimento”<sup>37</sup>. Le competenze richiamate sono un *saper fare* in situazioni relazionali, lavorative e professionali, laddove l’individuo debba mobilitare le sue risorse personali per risolvere un problema. Ad esse la riforma Gelmini aggiunge le competenze “di natura metacognitiva...relazionale...o attitudinale” come “esito indiretto” del processo di apprendimento, le quali unitamente alle competenze digitali (strumentali) ed a quelle relative a Cittadinanza e Costituzione, “che investono globalmente il percorso scolastico”, non sono oggetto di valutazione per la certificazione dell’assolvimento dell’obbligo<sup>38</sup>.

#### 4.2. Gli istituti tecnici e professionali

L’identità degli istituti tecnici e professionali, come “scuole dell’innovazione”, ha un carattere marcatamente operativo che imbriglia saperi e competenze nell’ambito del settore produttivo di riferimento. Nell’organizzazione dei percorsi di apprendimento la normativa deriva le linee guida sia dalle Raccomandazioni del Parlamento Europeo<sup>39</sup> che dal Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente (EQF), interessato a certificare i risultati di apprendimento piuttosto che la durata del corso di studi, con l’esplicita finalità di favorire la mobilità nell’U.E.<sup>40</sup>.

Il Pecup naturalmente figura nel testo dei tecnici e professionali, ma con un respiro più europeo: vi è un Pecup per il settore dei servizi ed uno per l’industria e l’artigianato, la cui identità è resa riconoscibile dall’adesione al “Quadro di riferimento dell’Unione Europea”. Attraverso gli orientamenti europeistici i tecnici e professionali dispongono degli strumenti per essere parte di un sistema scolastico trans-nazionale, dal momento che il quadro delle scelte istituzionali italiane ha accolto un apparato di documenti che mettono insieme la normativa del Parlamento e del Consiglio d’Europa<sup>41</sup>. Se uno tra gli obiettivi prioritari è quello di

---

<sup>37</sup> Così recita il paragrafo dell’allegato A, *Obiettivi, competenze e autonomia didattica*.

<sup>38</sup> Il già citato D.M. n. 9, del 27 gennaio 2010, si riferisce al testo di riforma e “chiede di esprimere una valutazione rispetto al livello raggiunto in 16 competenze di base articolate secondo 4 assi culturali, ma non sulle competenze di cittadinanza”.

<sup>39</sup> La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio d’Europa del 18 dicembre 2006 sulle “Competenze chiave sull’apprendimento permanente” e la Raccomandazione del 23 aprile 2008 sull’EQF.

<sup>40</sup> Regolamento per il riordino degli istituti professionali, art. 5.

<sup>41</sup> Per attuare gli impegni di Lisbona 2000, la riforma dei tecnici e professionali sottolinea le 4 priorità strategiche per il settore dell’istruzione e della formazione del 2020 (Comunicazione della Commissione del 9 giugno 2010): formazione permanente e mobilità, qualità ed efficienza, equità e cittadinanza attiva, innovazione, creatività ed imprenditorialità. Tra i documenti richiamati dalla riforma Gelmini il più recente interessa per il nuovo rapporto che stabilisce tra i paesi aderenti all’U.E. Si tratta della Comunicazione della Commissione Ue COM 2010/2020, adottata dal Consiglio Europeo il 17 giugno 2010, che fissa indicatori di monitoraggio su base numerica. Questi indicatori consentono di misurare i livelli di performance tra i paesi dell’U.E. Per un maggiore approfondimento si veda nota n. 55.

favorire la mobilità intereuropea, risulta ineludibile attivare strumenti che accreditino con trasparenza i titoli di studio, le qualifiche e le competenze tra i paesi dell'Unione Europea (EQARF<sup>42</sup>, ECVET<sup>43</sup>). Con l'uso di indicatori di monitoraggio unitari sui livelli della qualità dei sistemi scolastici tra i paesi UE, ogni membro sarà vincolato al rispetto di "un patto di qualità" da osservare per il raggiungimento dei benchmark (parametri di eccellenza) stabiliti per il 2020.

Alle *menti d'opera*, come vengono chiamati gli alunni dei professionali, il sistema scolastico italiano, offre grandi opportunità di formazione in un circuito che ha le intenzionalità esplicite e gli strumenti a dimensione europea per promuovere la cultura del lavoro, valorizzando il pensiero creativo (*il sapere, il fare consapevole, l'agire*). Gli strumenti attuativi per il rilancio delle scuole professionali e tecniche sono modellati sul curriculum per competenze, declinato attraverso l'organizzazione *intra* ed interdisciplinare. Per fare un esempio significativo, l'insegnamento della lingua italiana, è orientato alla promozione dell'uso del patrimonio lessicale ed espressivo, secondo le esigenze comunicative dei vari contesti, ed è finalizzato alla conoscenza delle linee fondamentali degli autori e della storia delle idee, facendo riferimento alla ricostruzione del contesto sociale ed economico. Fin qui nulla di nuovo. L'elemento di novità è invece dato dalla capacità di "stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali, ed internazionali, sia in prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro"<sup>44</sup>.

Il passo citato fa confluire, meglio di altri, la storia dei documenti della Commissione Europea nella pratica della "scuola della conoscenza" che la riforma Gelmini ha inteso recepire per indirizzare il mandato sociale in percorsi di formazione europei.

È però doveroso riprendere a questo punto l'uso del termine intercultura che scomparso per un certo periodo dai documenti del Ministero<sup>45</sup>, ritorna adesso in auge per il suo valore prospettico, cioè fatto di

---

<sup>42</sup> L'European Quality Assurance Reference framework for Vocational Education and Training ha il compito di promuovere la comune cultura della valutazione e della qualità, organizzando i criteri qualitativi, i descrittori e gli indicatori comuni per i sistemi scolastici europei.

<sup>43</sup> L'European Credit system for Vocational Education and Training ha il compito di certificare gli apprendimenti nei Paesi dell'U.E.

<sup>44</sup> Il testo, pubblicato tra l'altro interamente su *Nuovi istituti professionali e tecnici*, in "Notizie della scuola", 5-6, ottobre 2010, a p. 56, riporta le indicazioni generali sulle conoscenze ed abilità per il primo biennio degli istituti professionali, nei 4 indirizzi del settore dei servizi: per l'agricoltura, socio-sanitari, per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera, commerciali.

<sup>45</sup> A partire dal 2000 fino al 2007 il termine "intercultura" scompare dai documenti del Ministero della Pubblica Istruzione, per essere sostituito con quelli più generici di "cittadinanza" o "convivenza civile". Nel 2007, il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* recita che occorre "assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema alle differenze...". A tal proposito è illuminante il contributo di CURCI S., *1989-2009: venti anni di interculturalità nella scuola italiana*, in "Salesianum",

strutture metodologiche e modi di pensare che potrebbero reindirizzare gli impianti curricolari verso una direzione trans-disciplinare per una scuola trans-nazionale.

Chiediamoci però perché questo tipo di indicazioni manchino nelle *Linee Generali del riordino dei licei*, dove prevale “lo studio delle discipline in una prospettiva sistematica, storica, critica” (connotando così il Pecup). Ed ancora. Appare degno di nota il fatto che nella valorizzazione delle identità e delle competenze personali, “le problematiche interculturali, negli istituti professionali, assumono rilevanza particolare”<sup>46</sup>, poste in relazione con la capacità dell’individuo di costruire la progettualità e di confrontarsi con le sfide intellettuali lanciate da giovani “provenienti da contesti sociali assai diversificati, spesso da altri Paesi”. Nel testo di riforma dei licei, invece, si parla semplicemente di “fenomeni interculturali” che intessano i risultati di apprendimento del Liceo delle Scienze Umane<sup>47</sup>.

Sembrirebbe che ancora una volta rimanga immutata la vecchia mentalità tutta italiana che la classe dirigente (i liceali) debba essere trattenuta per servire il Paese, mentre le menti tecniche ed operaie possano incanalarsi nelle possibilità dell’intercultura trans-nazionale<sup>48</sup>, perché sarebbero più inclini a lasciare l’Italia per lavorare all’estero .

Piuttosto che rammaricarsi per la mancata occasione di dare legittimità plenaria alla visione interculturale in tutti gli insegnamenti disciplinari di ciascun indirizzo, non soltanto ai professionali e tecnici, volgiamo l’attenzione verso le modalità espresse dal testo di legge per realizzare quei collegamenti tra le tradizioni locali, nazionali ed internazionali, in prospettiva interculturale e per l’incentivazione della mobilità<sup>49</sup>.

---

72, aprile-giugno 2010, pp. 355-361. Il mancato interesse verso l’intercultura esplicitamente espressa nel testo di riforma della legge 53/2003 apre un articolo di Leila ZIGLIO, *Educazione interculturale e curricolo*, in FAVARO G.-LUATTI L. (2004), (a cura di) *L’intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 145 ss. Si nota infatti: “nella legge i termini intercultura ed educazione interculturale non compaiono mai; gli stranieri (alunni o meno), le migrazioni non vengono mai nominati”.

<sup>46</sup> Si veda *La valorizzazione delle identità*, un paragrafo del titolo *Motivare gli studenti a costruire il proprio progetto di vita e di lavoro*.

<sup>47</sup> Figura tra gli Obiettivi specifici di apprendimento della disciplina Scienze Umane, *Linee generali e Competenze*: “ 2) acquisire le competenze necessarie per comprendere le dinamiche proprie della realtà sociale, con particolare attenzione ai fenomeni educativi ed ai processi formativi formali e non, ai servizi alla persona, al mondo del lavoro, ai fenomeni interculturali, e ai contesti della convivenza e della costruzione della cittadinanza”.

<sup>48</sup> Le evidenti distanze tra licei ed istruzione tecnica e professionale sono state così messe in risalto “non riteniamo che la differenza di parole chiave tra licei e istituti sia un semplice problema di nomi, essa tradisce visioni diverse della cultura della scuola e dell’apprendimento, una contrapposizione fra conoscenze e competenze, sapere e saper fare, fra cultura speculativa ed operativa”. È il giudizio di Loredana SMARIO, *Scheda di lavoro per le prime classi, Lingua e Letteratura italiana*, in “Scuolinsieme”, 1, ottobre/novembre, 2010, pp. 23-27.

<sup>49</sup> Si tratta di una delle competenze da certificare per il conseguimento del Diploma dell’Istituto tecnico, comune a tutti gli indirizzi.

A proposito di un curriculum per competenze, costruito in “una prospettiva interculturale”, occorre osservare che la sua realizzazione è subordinata all’autonomia del collegio dei docenti ed alla funzione dei dipartimenti, considerati come possibili articolazioni funzionali del collegio stesso. Ai dipartimenti dei tecnici e professionali la legge dedica un intero paragrafo delle Linee Guida<sup>50</sup>, proponendo che in essi, attraverso strategie didattiche collegiali, la progettazione formativa possa essere concertata per costituire un efficace modello organizzativo e di controllo “della coerenza interna del curriculum”. In termini pratici sappiamo che i dipartimenti hanno un carattere squisitamente disciplinare e che si riuniscono all’inizio dell’anno scolastico per formulare i piani curricolari e poi monitorarli in appuntamenti periodici nel prosieguo dell’attività d’istituto. Con la nuova responsabilità che viene assegnata a questi organismi, è concepibile che i dipartimenti lavorino sia in termini di organizzazione interna, cioè per gruppi disciplinari, che in termini di coordinamento, cioè raccordandosi in prospettiva interdisciplinare (“di intersezione tra le materie”), al fine di rappresentare un modello organizzativo efficace, congruente con gli scopi dell’offerta formativa, attendendosi così che possa divenire “strumento prioritario per innalzare la qualità del processo di insegnamento-apprendimento”. Nell’istruzione tecnica e professionale queste novità sono date come risorse reali e certe, come cardini del rinnovamento, affrancate definitivamente dalla dimensione dell’*eventualità*<sup>51</sup> data dalla riforma dei licei, in cui il ruolo dei dipartimenti rimanda alla funzione di porre in essere “il dialogo tra le diverse discipline” ma non è sede prioritaria per dare concretezza alla “scuola della conoscenza”.

A scanso di fraintendimenti leggiamo che “l’ottica interculturale” nella riforma dei licei ha un suo spazio preciso, benché limitato, presente sia negli obiettivi di apprendimento per il liceo delle Scienze Umane attraverso l’insegnamento della “lingua e cultura straniera” che si spiega in due ambiti interesse: le competenze linguistico-comunicative da una parte, e dall’altra gli scambi e contatti culturali<sup>52</sup>.

Tracciamo quindi le differenze tra il modo di concepire l’intercultura nei documenti di riforma dei licei ed in quelli degli istituti tecnici e professionali. Se per i primi il dialogo interculturale è messo in relazione con la padronanza di una lingua straniera (livello B 2 del quadro Europeo di

---

<sup>50</sup> Direttiva MIUR 28 Luglio 2010, n. 65: Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento Istituti professionali a norma dell’art. 8, co. 6, DPR 15 marzo 2010, n.87, al paragrafo 1.2.2 *I dipartimenti*.

<sup>51</sup> Nel *Rapporto tra Profilo educativo culturale e professionale dello studente e le indicazioni nazionali*, si legge che la costituzione dei dipartimenti e del comitato scientifico è data come “eventuale”, così come nelle Linee generali e competenze della lingua e letterature italiana per il liceo (testo comune a tutti gli indirizzi liceali), si legge che le “letture degli autori stranieri sono da concordare *eventualmente* con i docenti di lingua e cultura straniera”, nostro il corsivo.

<sup>52</sup> Nelle *Linee generali e competenze* per la lingua e cultura straniera, leggiamo “fondamentale è lo sviluppo della consapevolezza di analogie e differenze culturali, indispensabile nel contatto con culture altre, anche all’interno del nostro Paese”.

Riferimento per le lingue) e diventa un “valore aggiunto nell’uso di strategie comunicative efficaci”, indispensabile per stabilire un sereno contatto con altre culture presenti anche all’interno del nostro Paese, per i secondi “costruire una dimensione interculturale nella scuola” ricalca “una visione della cittadinanza coerente con i valori della Costituzione”, qualificando *strutturalmente* le relazioni locali, nazionali ed internazionali del soggetto educando e rafforzando le competenze chiave nella valorizzazione delle identità.

In conclusione. Mentre la riforma dei licei è ancorata all’impianto disciplinare e replica consolidati paradigmi, la riforma dei professionali e tecnici ha spazi di riflessione e di lettura del sociale che la rendono innovativa non solo per gli indirizzi europeistici, ma anche per l’uso strategico dei dipartimenti e per l’attenta progettazione per competenze (competenze di prodotto, di procedura, di autovalutazione<sup>53</sup>). Ancora una volta affascina di più la logica *mano, mente, cuore*.

#### 4.3. Alcune considerazioni sulla riforma universitaria

La riforma dell’Università<sup>54</sup>, giunta alla sua stesura definitiva tra proteste e polemiche, ospita la tematica dell’intercultura nell’ottica europeistica, ribadendo la necessità (art. 5, c. d) “di assicurazione della qualità degli atenei in coerenza con quanto concordato a livello europeo, in particolare secondo le linee guida adottate dai Ministri dell’istruzione superiore dei Paesi aderenti all’Area europea dell’istruzione superiore”.

L’internazionalizzazione delle strutture di alta formazione è un concetto digerito ed ampiamente rappresentato non solo nel contesto europeo, che trova larga eco anche presso le università americane, perché è sentito come il setting più auspicabile per formare studenti competenti dal punto di vista interculturale<sup>55</sup>.

---

<sup>53</sup> Si vedano *Le linee guida*, 1.5.3 al paragrafo *le principali fonti informative su cui basare un giudizio di competenza*. Vengono classificati i tre ambiti entro cui bisogna valutare le competenze dell’allievo: la qualità dei risultati ottenuti nello svolgimento di un compito; come lo studente ha svolto il lavoro; come egli si percepisce in relazione al lavoro svolto.

<sup>54</sup> Legge n. 240 approvata dal Senato il 23 dicembre 2010. Essa consta di 29 articoli che interessano i 66 atenei dell’Università pubblica e intendono riformare secondo criteri di dimensionamento e maggiore responsabilità i CdA degli Atenei con l’inserimento dei privati (fino al 40 %), prevedendo anche la limitazione dei mandati dei rettori da 16 a 6 anni di durata, e ponendo le condizioni per limitare gli atavici problemi del baronato e delle parentopoli. Molto controverse sono state le norme contenute negli articoli 4, 23 e 26, volute dalla Lega Nord, circa l’assegnazione delle borse di studio (per il 10%) sulla base delle appartenenze territoriali. Questa disposizione, che subordina una quota parte delle borse alla residenza a prescindere da altri criteri di merito o indigenza, appare stridere con i principi della solidarietà sociale. Per una prima sintesi si può esaminare il contributo di Alessandro GIULIANI, *Università, riforma approvata ma restano dubbi e proteste*, in “La Tecnica della Scuola”, 9, 15 gennaio, 2011, pp. 4-6.

<sup>55</sup> La professoressa D.K. DEARDORFF ha prodotto una mole considerevole di articoli e saggi che illustrano l’attività di molte università americane orientate a promuovere

Le locuzioni d'apertura della legge di Riforma universitaria si riferiscono chiaramente agli obiettivi prioritari che sono stati individuati dagli indicatori e dai benchmark dei livelli da raggiungere in un *Quadro strategico di cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020)*<sup>56</sup>. Il primo traguardo riformulato dagli obiettivi per il 2020 vuole fare dell'apprendimento permanente e della mobilità una realtà concreta, che possa essere verificata, e con essa l'adeguatezza delle politiche nazionali che si sono adoperate per ottenerla. Nell'articolo 2 (c. 2 punto *l*) si insiste sul "rafforzamento dell'internazionalizzazione anche attraverso una maggiore mobilità dei docenti e degli studenti, programmi di studio, iniziative di cooperazione interuniversitaria...nell'ambito delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente...". La legge che riorganizza l'università italiana non trascura la necessità di continuare a lavorare per lo spazio europeo della formazione, ma nello stesso tempo subordina tutte le iniziative alla concreta disponibilità delle risorse, sollecitando gli atenei a non perdere di vista la costruzione di un sistema formativo trans-nazionale. Al fine di dare forza attuativa a tali nobili principi, la legge si prodiga a rimarcare che i criteri operativi di base sono la qualità e l'efficienza dell'istruzione superiore, i requisiti imprescindibili per la distribuzione delle risorse pubbliche. Anche per questa riforma del sistema universitario, lo strumento della delega al Governo dovrà coniugare criteri parametrici e contingenze localistiche.

---

l'internazionalizzazione dell'alta formazione come risposta alle necessità di dare ai giovani occasioni di inserimento nei mercati del lavoro mondiali, come "cittadini globali". Oltre al già citato, *Competence – the key competence in the 21st century?*, ricordiamo del 2004, *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in United States*, in "Journal of Studies in International Education", X, n. 3, pp. 241-266.

<sup>56</sup> Per un maggiore dettaglio sulla normativa, offre una sintesi attenta Gemma DE SANCTIS, *Da Lisbona 2010 a Europa 2020: vecchi ritardi e nuovi benchmark*, in "Rivista dell'istruzione", 5, settembre-ottobre 2010, pp. 9-18. I benchmark, spiega l'autrice del citato articolo, sono paletti di riferimento progettati per segnalare uno standard d'eccellenza. Questi indicatori consentono di misurare i livelli di performance tra i paesi dell'U.E. e registrano, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo, il divario di un paese rispetto al livello di riferimento. Gli indicatori raccolgono le variazioni di risultato relative a: abbandono scolastico; partecipazione degli adulti alla formazione permanente; innalzamento del livello di istruzione; rafforzamento delle competenze di base. Tali indicatori vengono poi definiti da percentuali di riferimento che riportano gli obiettivi per il 2020: contenere entro la soglia del 10% gli early school leavers ( gli adulti tra i 18-24 anni che possiedono un diploma di primo ciclo della secondaria, ma non sono più in formazione). Di converso si intende aumentare almeno al 15 % la quota di partecipazione degli adulti, con età compresa tra i 25 ed i 64 anni, ai processi di formazione permanente. Un obiettivo di particolare rilevanza riguarda la partecipazione dei bambini, di età compresa tra i 4 ed i 6 anni, nei circuiti della formazione per il 95 % del totale (programma ET2020, doc.2009/C 119/02).

## 5. Considerazioni per un bilancio provvisorio

Da molti anni in Italia ogni nuovo governo partorisce la sua riforma della scuola. Se si osservano da vicino le interconnessioni e gli addentellati dei diversi progetti colpisce che una certa continuità degli obiettivi formativi (*lifelong learning* ed armonizzazione dei sistemi formativi europei) prevalga sulla discontinuità delle diverse ispirazioni politiche. Nell'attuale temperie di crisi, la tenuta delle istituzioni appare sempre meno salda ed il ripensamento delle regole comuni passa attraverso la scelta di ammodernare strumenti ed apparati o continuare a coltivare l'immobilismo che allontanerebbe dall'Europa.

All'ombra del IV governo Berlusconi, le pressanti richieste di rimettere in ordine i conti pubblici e di sfrondare *il troppo ed il vano* negli organici delle scuole hanno portato ad una ristrutturazione dei quadri orari, e soprattutto alla riduzione del tempo scuola negli istituti professionali. Questi ultimi, se da una parte non sono ancora diventati scuole di serie A, dall'altra hanno addirittura visto sbiadire la presenza dei docenti tecnico-pratici (ITP) e delle aree professionalizzanti. Completano il quadro di una scuola ancora affezionata ad un metodo filologico-traduttivo, sofferente di una crisi trentennale, le ingessature del corporativismo e delle logiche sindacali.

A queste gravi incrinature si aggiunge un altro punto dolente: il silenzio della classe insegnante. Né Berlinguer<sup>57</sup>, né Moratti, né il ministro Fioroni, che ha ricollocato gli istituti tecnici e professionali nelle mani dello Stato<sup>58</sup>, fino alla riforma Gelmini, che ha tentato attraverso una piattaforma in rete di raccogliere pareri provenienti dagli attori della scuola e del mondo sociale<sup>59</sup>, sono riusciti a progettare la rivoluzione partendo *dal basso*, ma hanno calato *nel basso* le declinazioni "particolaristiche", in ambito nazionale, delle Raccomandazioni sovranazionali europee. Il cambiamento in prospettiva europea avviene non soltanto ad opera delle riforme che fanno rumore, contestate tutte per motivi analoghi e spesso oscuri ai più, ma anche con un apparato di regolamenti che già dal 2009<sup>60</sup> hanno introdotto gli

---

<sup>57</sup> Si veda FIORE, *Rincorrere o resistere*, cit. p. 106 ss, a proposito della riorganizzazione dell'insegnamento della storia, voluta dal ministro Berlinguer nel 1996.

<sup>58</sup> BERTIGNA G., *Entra in vigore la "Morfiomini"*, in "Nuova Secondaria", 7, 15 marzo 2010, p. 9. Traccia un veloce profilo dei collegamenti tra i tre ministeri: Moratti, Fioroni (2006), fino alla Gelmini che non ha modificato le scelte ordinamentali e programmatiche introdotte da Fioroni.

<sup>59</sup> L'allegato A per i licei espone l'elenco dei membri del gruppo tecnico che ha redatto il testo di legge successivamente sottoposto al Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione. Il paragrafo titolato *il percorso* sottolinea come, attraverso il sito "nuovilicei.it", "siano stati raccolti pareri e suggerimenti" di studenti, genitori, docenti, esperti ed associazioni professionali.

<sup>60</sup> Il D.P.R. n.122, del 22 giugno 2009, riunisce in un unico testo la normativa precedente in materia di valutazione scolastica contemplando il voto espresso in decimi, la certificazione delle competenze alla fine della scuola primaria, della scuola secondaria di primo e secondo grado, nonché l'introduzione delle prove INVALSI tra le prove dell'esame di Stato (si veda l. 53/2003). Affinché la valutazione assuma un carattere formativo si rende indispensabile prendere in considerazione l'aspetto soggettivo dell'apprendimento, la storia personale

strumenti utili a dare identità alle competenze nel mondo della scuola e a stabilire le norme necessarie a coniugare il *che cosa valutare* col *come valutare*.

Il *continuum* ideale delle tre principali riforme del sistema formativo italiano, che abbiamo provato ad analizzare in questa retrospettiva, si annoda nel rincorrere i documenti del Parlamento e del Consiglio Europeo, quando nella definizione di “competenza” individuano il terreno di costruzione di un sistema scolastico ed universitario trans-nazionale. La certificazione delle competenze nei percorsi universitari è un tema cruciale della riforma Berlinguer, ripreso dalla riforma Moratti che promuove l’apprendimento lungo tutto l’arco della vita ed introduce l’ECTS. Da ultimo la riforma Gelmini valorizza il Quadro Europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente (EQF) e rilancia la progettazione per competenze al fine di rendere possibile la mobilità e più appetibile il *life-long learning*. Per i cicli della scuola primaria e secondaria, infatti, si conferma l’obbligatorietà della certificazione dei livelli di apprendimento raggiunti, che danno tono al “successo formativo inteso come pieno possesso delle competenze per esercitare una cittadinanza attiva”<sup>61</sup>. Il portfolio, includendo la rilevazione delle conoscenze ed abilità personali, quindi anche di quelle maturate dagli alunni stranieri nei paesi d’origine, rappresenta lo strumento più prezioso per dare corso alle volontà legislative e ridefinire il curriculum in prospettiva interculturale<sup>62</sup>.

Sembra, tuttavia, che parlare di competenze sia come addentrarsi in un terreno ancora instabile, come se questo terreno non sia in concreto “lo spazio europeo dell’educazione e dell’istruzione”, cioè dell’educazione a dimensione europea, a cui l’utenza ha diritto frequentando le scuole italiane, francesi, spagnole... Il promemoria rivolto agli studenti, agli insegnanti, ai dirigenti scolastici, alle famiglie ed alle forze sociali è di non mancare all’appuntamento lungamente differito con l’innovazione, lo studio e

---

dell’alunno, le sue esperienze pregresse, i suoi ritmi e tempi, unitamente alle capacità, potenzialità e criticità. Il curriculum d’istituto ha il compito di stabilire collegialmente delle scale di valutazione, fondate sull’osservazione dei processi di crescita, dei comportamenti e degli esiti formativi. Resta compito di ciascun docente progettare percorsi calibrati sulle caratteristiche personali dell’allievo, per fargli acquisire competenze personali, complesse e formative. Occorre ricordare che ad ogni singola scuola è lasciata la possibilità di stabilire che *cosa* intenda per competenza e quindi di esprimere relativa certificazione.

<sup>61</sup> Si veda CATTANEO P., *Valutare e certificare: novità e responsabilità del dirigente*, in “La Tecnica della Scuola”, 19, 20 maggio 2011, pp. 33-38.

<sup>62</sup> il curriculum interculturale, in coerenza con la comune concezione che è nota ai docenti sul percorso

di studio degli allievi, assume la progettazione di contenuti, metodi, organizzazione didattica e valutazione. La proposta di ZIGLIO L., *Educazione interculturale*, cit. p 153, è di realizzarlo riformulando obiettivi formativi e metodologie, attraverso un uso costante dell’apprendimento cooperativo per costruire dei comportamenti e delle competenze sociali orientati alla mondialità. A mio modo di vedere anche la selezione dei contenuti gioca un ruolo significativo. Occorre dare al *che cosa insegnare* proveniente, ad esempio, dalle esperienze letterarie (artistiche o scientifiche) straniere la stessa importanza strategica negli apprendimenti che viene data ai contenuti della cultura nazionale.

l'autoaggiornamento continuo che spesso attendono di essere onorati<sup>63</sup>, per cogliere il significato partecipativo della cittadinanza europea.

## Bibliografia

- AGAZZI E., *Come riordinare i cicli dell'istruzione*, in "Nuova Secondaria", 2, ottobre 2001, pp.5-7.
- BERTOLINI P. (1997), *La pluralità dell'educazione nella pluralità delle società*, in DEMETRIO D., (a cura di ) *Nel tempo della pluralità, Educazione interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia, (Scandicci) Firenze, pp. 13-24.
- BARBERIO CORSETTI L., *La riforma del Titolo V della Costituzione*, in "Nuova Secondaria", 4, dicembre 2001, pp. 9-13.
- BASSO P. (2006), *Gli immigrati in Italia ed in Europa*, in SANTARONE D. (a cura di) *Educare Diversamente, Migrazioni, Differenze, Intercultura*, Armando Editore, Roma, pp.81-99.
- BERTAGNA G., *Riforma: sei concetti per una sfida*, in "Nuova Secondaria", 9, Maggio 2002, pp. 9-11.
- BERTAGNA G. (2006), *Pensiero manuale, la scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Bergamo.
- BERTAGNA G., *Entra in vigore la "Morfiomini"*, in "Nuova Secondaria", 7, 15 marzo 2010, pp. 9-12.
- CATTANEO P., *Valutare e certificare: novità e responsabilità del dirigente*, in "La Tecnica della Scuola", 19, 20 maggio 2011, pp. 33-38.
- CAVALLERA H. A., *Significato e prospettive della riforma*, in "Nuova Secondaria", 2, 15 ottobre 2003, pp. 18- 20,
- CAVALLERA H. A., *La fine di un paradigma?*, in "Nuova Secondaria", 2, ottobre 2001, pp.8-10.
- CURCI S., *1989-2009: venti anni di interculturalità nella scuola italiana*, in "Salesianum", 72, aprile-giugno 2010, pp. 355-361.
- DEARDORFF D. K. (2008), *Intercultural competence – the key competence in the 21st century?*, Bertelsmann Stiftung and Fondazione Cariplo Milano.
- DEARDORFF D.K., *The identification ad assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at intuitions of higher education in United States*, in "Journal of Studies in International Education", X, 3, 2004, pp. 241-266.

---

<sup>63</sup> Il punto 5 delle conclusioni del Consiglio Europeo di Lisbona del 23-24 marzo 2000 aveva indicato il seguente obiettivo da realizzarsi entro il 2010: "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e più dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale".

- DE SANCTIS G., *Da Lisbona 2010 a Europa 2020: vecchi ritardi e nuovi benchmark*, in "Rivista dell'istruzione", 5, settembre-ottobre 2010, pp. 9-18.
- FIORE F., *Rincorrere o resistere? Sulla crisi della storia e gli usi della storia*, in "Passato e presente", 52, 2001, pp. 97-115.
- GIULIANI A., *Università, riforma approvata ma restano dubbi e proteste*, in "La Tecnica della Scuola", 9, 15 gennaio, 2011, pp. 4-6.
- GOBBO F., *Dal multiculturalismo americano all'intercultura: il contributo del Consiglio d'Europa* in FAVARO G. - LUATTI L. (2004), (a cura di), *Intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano pp. 38-49.
- PELLERAY M., *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione*, in "Orientamenti Pedagogici", 4, luglio-agosto 2010, pp. 619-649.
- PERRENOUD P. (2003), *Costruire le competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia.
- PICONE R., *Berlinguer, De Mauro, Moratti: una staffetta?*, in "Nuova Secondaria", 7, marzo 2002, pp. 14-15.
- PURICELLI E., *La certificazione delle competenze. Un nodo epistemologico*, in "Nuova Secondaria", 8, 15 aprile 2010, pp. 22-24.
- SANDRONE BOSCARINO G. (2008), *Personalizzare l'educazione*, Rubbettino, Bergamo.
- SANDRONE G., *Regolamenti e strabismo pedagogico*, in "Nuova Secondaria", 10, 15 giugno 2010, pp. 9-11.
- SMARIO L., *Scheda di lavoro per le prime classi, Lingua e Letteratura italiana*, in "Scuolainsieme", 1, ottobre-novembre 2010, pp. 23-27.
- ZAGGIA C. (2008), *L'università delle competenze, progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*, Franco Angeli, Milano.
- ZANI A.V. (2005), *Formare l'uomo europeo*, Città Nuova, Roma.
- ZIGLIO L., *Educazione interculturale e curricolo*, in FAVARO G. - LUATTI L. (2004), (a cura di), *Intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano, pp. 145-163.