

LA LEGGE 53 DI RIFORMA: UNA LETTURA RAGIONATA

di Serafina Gnech, dal Centro Studi della Gilda, 8 aprile 2004



Una lettura ragionata - seppure schematica - della Legge 53 del 28 marzo 2003 ci rimanda ad un cospicuo numero di documenti. Fra i più importanti, oltre alla legge stessa, ricordiamo: il decreto attuativo n° 59 del 19 febbraio 2004 (pubblicato in GU il 2 marzo 2004), la circolare applicativa n° 29 del 5 marzo 2004, e gli allegati A, B, C, D, che contengono rispettivamente: i piani personalizzati delle attività educative della scuola dell'infanzia, i piani di studio personalizzati della scuola primaria, i piani di studio personalizzati della scuola secondaria di 1° grado e il profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del 1° ciclo di istruzione.

Va rilevato il carattere di transitorietà degli allegati, che valgono in attesa del definitivo assetto pedagogico, didattico e organizzativo da disciplinare mediante regolamento governativo.

La riforma si avvia, con il prossimo anno scolastico, nella scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e nel primo anno della secondaria.

La lettura tiene ovviamente conto di moltissime altre cose: riforma costituzionale, sperimentazioni, decreti o bozze di decreto (sulla valutazione, sull'alternanza scuola-lavoro, ecc.).

Cercheremo di dare un **panorama della riforma** analizzando:

- **le trasformazioni strutturali;**
- **le trasformazioni didattiche e professionali.**

LE TRASFORMAZIONI STRUTTURALI

1) L'assetto del sistema

La prima importante trasformazione è già prevista nel testo di legge e riguarda l'articolazione della scuola italiana in due cicli anziché tre: il primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di 1° grado ed il secondo ciclo che è costituito dalla scuola secondaria di 2° grado. I cicli hanno inoltre una suddivisione interna in periodi didattici, che configura lo schema 1+2+2, per la scuola primaria e lo schema 2+1 per la secondaria di 1° grado. Il secondo ciclo (per il quale mancano i decreti attuativi) è costituito dal sistema dei licei e da quello dell'istruzione e formazione professionale; a partire dal quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in alternanza scuola-lavoro o con l'apprendistato. I licei sono otto: artistico, classico, scientifico, economico, linguistico, musicale e coreutico, tecnologico e delle scienze umane (scansione: 2+2+1); dopo il quarto anno di frequenza è possibile l'accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore.

I due cicli erano previsti anche nella riforma Berlinguer (dopo la scuola dell'infanzia 7 anni di scuola di base e 5 anni di scuola secondaria: – licei: aree umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica, musicale).

Rispetto alla riforma Berlinguer, la Legge 53 prevede un anno in più di scuola (inserito dopo le numerose proteste; il progetto originario Bertagna tagliava infatti un anno della scuola superiore). Scompare il biennio unico delle superiori per passare ad una articolazione diversa dei percorsi dopo la primaria. Quello che sta succedendo con i percorsi integrati regionali mette però in discussione questa prima impostazione.

Nella sostanza fra le due riforme sono maggiori gli elementi comuni che quelli di divergenza.

In particolare:

- logica (ideologia) della continuità (la divisione fra scuola primaria e scuola secondaria, tende a zero: si insiste moltissimo sui raccordi);
- logica della flessibilità: la divisione in segmenti, indirizzi, funzionale alla configurazione dei piani personalizzati ed ai passaggi interni ai due sistemi e fra un sistema e l'altro.

L'effetto conseguente a questa diversa articolazione consiste, come già nella riforma Berlinguer, nella riduzione degli esami, che passano da due a uno (per l'anno in corso resta in vigore l'esame di quinta elementare). Per quello che riguarda l'eventuale ripetenza all'interno dei due cicli, la circolare 29 formalmente non esclude – come sembrava fare la legge – la possibilità della ripetenza anche all'interno dei periodi, ma richiede per essa una "deliberazione motivata", limitandola inoltre nella scuola primaria a "casi eccezionali". Per la scuola primaria la decisione deve inoltre essere assunta all'unanimità (circ. 29). Sia nella scuola primaria che in quella secondaria sono oggetto di valutazione gli apprendimenti (sia quelli obbligatori che quelli facoltativi opzionali) e il comportamento. La legge 53 è molto chiara su questo punto. Essa parla infatti di una "valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti" (art. 3, comma a). Resta solo da vedere se il comportamento avrà, nella valutazione, "pari peso" rispetto all'apprendimento come previsto dal padre della riforma, Giuseppe Bertagna (*Rapporto finale del gruppo ristretto di lavoro*).

Ai fini della validità dell'anno scolastico, "ciascun alunno (della scuola secondaria di 1° grado, n.d.r.) deve maturare una frequenza minima di $\frac{3}{4}$ dell'orario annuale obbligatorio e facoltativo prescelto" (sono possibili deroghe ai limiti massimi di assenze).

Questi elementi, coniugati al *Portfolio*, che è uno strumento promozionale piuttosto che valutativo, e al recentissimo avvio di una valutazione di tipo burocratico che si sovrappone (sostituisce nei fatti?) la valutazione professionale ci conducono ad una riflessione sulla nuova natura della nostra professionalità e sulla nostra reale possibilità di esercitarla.

2) L'impianto dell'orario

Parlavamo prima di apprendimenti obbligatori e facoltativi-opzionali. Come già sappiamo, la riforma prevede la suddivisione del monte ore in due pacchetti, di cui il primo comprende le ore "di lezione" ed il secondo le ore di "attività e insegnamenti" che vengono organizzate dalle singole scuole o dalle scuole in rete "tenendo conto delle prevalenti richieste della famiglie". Una volta effettuata l'opzione delle ore facoltative, la frequenza diviene obbligatoria.

Si configura il seguente monte ore:

- Scuola dell'infanzia: da 875 a 1700 ore annue (da 25 a 51 sett. circa);
- Scuola primaria: 891 + 99 (30 ore: 27+3);
- Scuola sec. di 1° grado: 891+198 (33 ore: 27+6)

L'impostazione della dotazione oraria della riforma Berlinguer era sostanzialmente identica (oltre alla quota nazionale, una quota locale – 80% - 20% - ed un numero di ore per specifiche esigenze delle famiglie e socio-culturali. Per la scuola di base De Mauro aveva però previsto 1000 ore e 330 per le famiglie...; mancava nella Berlinguer la quota regionale – la riforma del Titolo V non era stata fatta).

Pur con le differenze sul monte ore, anche qui la logica è identica. E' quella della domanda e dell'offerta (famiglie).

La riforma Moratti fa però un passo avanti nella direzione che tende a fare della scuola uno dei tanti ambienti di apprendimento. Nella configurazione dei due pacchetti e nella facoltatività del secondo è insito il concetto che la scuola sia riferimento unico solo in relazione ad un servizio minimo, mentre per 'il di più' ci si può volgere anche altrove.

Significativo quanto dice Bertagna a proposito del percorso formativo strutturato in tre itinerari (*Rapporto del gruppo di lavoro*):

- *Il primo è obbligatorio per tutti, a garanzia dell'integrazione sociale e culturale di tutti;*
- *il secondo è facoltativo, meglio è obbligatoria la sua offerta da parte delle scuole riunite in rete, mentre facoltativo il suo consumo;*
- *il terzo non finge che la scuola sia l'unico ambiente di apprendimento esistente nel sociale, ma tematizza il contributo specifico che le esperienze e le opportunità formative dell'extra-scuola possono garantire al raggiungimento del profilo educativo, culturale e professionale atteso per lo studente alla fine del ciclo di studi, delle conoscenze e delle abilità nelle quali si articola nelle previste scansioni biennali dei piani di studio.*

E altrove:

Con appositi incentivi ed interventi, si tratta di creare le occasioni perché genitori, mass media, attori sociali, imprese, enti locali, centri culturali, imprenditori del tempo libero possano diventare risorsa culturale ed educativa per gli allievi e si facciano sempre più carico della loro maturazione (Rapporto, cit.).

Bisogna soffermarsi un attimo su questo punto. La motivazione che il Ministro Moratti adduce a questa strutturazione è quella della libera scelta, di un arricchimento dell'offerta che soddisfi le richieste dell'utenza, e si adegui alle capacità e potenzialità degli allievi, riducendo dunque anche la dispersione.

In realtà tutto ciò è dettato dalla logica del risparmio e dal progetto di liberalizzazione dell'istruzione che non investe solo il nostro paese (WTO). L'istruzione, insomma, deve diventare uno dei tanti beni del mercato. Si tratta sostanzialmente di offrire, nella scuola come nella sanità, soltanto un minimo.

Capiamo come una delle maggiori conquiste – la scuola come diritto della cittadinanza – vada persa e come il problema non sia tanto il sistema paritario in sé (Legge 62), ma la privatizzazione della scuola pubblica.

La scuola è un peso economico da scaricare. La riduzione del nucleo culturale e la configurazione di un pacchetto accessorio va in questa direzione. Anche perché il pacchetto accessorio può essere perso per strada...

3) L'orario e le conseguenze

Concretamente che cosa succede nella scuola media, che diviene scuola secondaria di 1° grado?

Le materie sono:

Italiano	Inglese
Storia	2° Lingua comunitaria
Geografia	Musica
Matematica Scienze e Tecnologia (unica area disciplinare)	Scienze motorie e sportive
	Religione

C'è poi l'informatica che ricade su tutti i docenti e l'Educazione alla convivenza civile (alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, ecc.) che è, anch'essa, in carico a tutti i docenti.

Il monte ora globale annuo prevede la possibilità di variazioni di numero di ore per materia all'interno di un minimo e di un massimo.

Perdono sicuramente la 1° lingua e l'educazione tecnica. Per essi la circolare 29 recita: "Per quel che attiene alle posizioni di servizio e all'impiego dei docenti di educazione tecnica, in via transitoria e in attesa della revisione delle classi di concorso, ai sensi dell'art. 14 comma 6 del decreto legislativo, tali docenti saranno assegnati all'insegnamento di tecnologia nel quadro degli insegnamenti previsti nell'area disciplinare "matematica, scienze e tecnologia". Per l'eventuale quota oraria non coperta (- 66), i docenti in questione troveranno utilizzazione nelle attività facoltative opzionali (ivi comprese quelle di laboratorio), secondo le competenze prof. possedute (art. 14, comma 5)".

Appare evidente che si pone un problema di organici e di professionalità: non immediato il primo (per quest'anno "restano confermati l'assetto organico delle scuole di 1° grado secondo i criteri fissati dal DPR 14 maggio 1982 ..."). Sicuramente futuro, anche perché la legge prevede che le ore di attività facoltative opzionali possano essere coperte anche da esperti, assunti secondo le modalità della Legge Biagi. In ogni caso il concetto dell'utilizzo dei docenti in rete non potrà essere senza conseguenze.

Il destino dei docenti di educazione tecnica è dunque carico di incognite, come cariche di incognite sono le materie facoltative-opzionali.

Che cosa succederà se le famiglie non sceglieranno affatto queste attività o le abbandoneranno?

LE TRASFORMAZIONI DIDATTICHE E PROFESSIONALI

1) La personalizzazione

La legge e il decreto attuativo segnano, nell'ambito della didattica, il punto d'arrivo del percorso avviato dal *Regolamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche*, ovvero dal Dpr. 275 del 1999. Il regolamento dell'autonomia parlava, all'art. 1, di interventi di educazione, formazione e istruzione adeguati alle "caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti"; la legge e il decreto attuativo stabiliscono che l'insegnamento debba essere *ad personam*- piani di studio personalizzati.

Mi sono posta altrove criticamente di fronte alla scelta della personalizzazione, rilevandone i rischi sul piano sociale e su quello della possibilità di emancipazione della scuola (vedi: *Fondamenti e limiti del riformismo in atto*, www.gildacentrostudi.it).

Ho chiarito nell'intervento citato che la personalizzazione avviene per una triplice via: 1) l'adattamento degli insegnamenti alla persona, alle sue potenzialità e capacità, con relativa enfasi sulle metodologie didattiche adatte a quello che viene definito lo "stile di apprendimento"; 2) la configurazione di un'offerta che contenga elementi variabili; 3) la costruzione di percorsi sulla persona e per la persona.

Resta da dire che, anche in questo ambito, la legge Moratti si pone in continuità con la Legge 30, che all'art. 1, definiva il sistema educativo di istruzione e formazione come un sistema finalizzato

"... alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori".

E altrove:

"... la repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali" (Programma di attuazione Berlinguer-De Mauro).

Ma, stabilito che – per quello che ci riguarda – la personalizzazione è carica di connotati negativi, chiediamoci a che cosa serve.

Essa obbliga al passaggio dall'unità didattica di insegnamento all'unità di apprendimento, che non ha come riferimento l'oggetto dell'apprendimento ma il soggetto che apprende. Su di esso è costruita, e laddove non si pervenga a dei risultati non viene messo in causa il discente ma il docente, la cui programmazione non è stata adeguata.

La personalizzazione è dunque funzionale al successo formativo – che attraversa le leggi Berlinguer e Moratti - e che costituisce il nucleo intorno al quale entrambi i progetti si articolano.

Un successo formativo ovviamente funzionale all'imperativo di abbassare il tetto della dispersione e ad una scuola che non si pone il fine di elevare la qualità generale, ma quello di costituire una struttura *formalmente* funzionante, *formalmente* efficace ed efficiente.

2. Il portfolio

Lo strumento valutativo coerente con l'impostazione di cui sopra non può essere una tradizionale pagella. Deve cambiare per coerenza con l'ottica del soggetto e l'ottica del successo.

Il frutto di questa evoluzione è il *Portfolio* (vedi: Serafina Gnech, *Oh Dio, il portfolio*, www.gildacentrostudi.it).

Vediamo che cosa deve contenere questo malloppo.

Nella *scuola dell'infanzia* esso deve contenere:

1. "una descrizione essenziale dei percorsi seguiti e dei progressi educativi raggiunti;
2. una documentazione regolare, ancorché significativa, di elaborati che offra indicazioni di orientamento fondate sulle risorse, i modi e i tempi dell'apprendimento, gli interessi, le attitudini e le aspirazioni personali dei bambini".

Nella *scuola primaria* e nella *scuola secondaria di 1° grado*, il dossier diviene più corposo, in quanto deve contenere:

1. "Materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo capaci di descrivere (paradigmaticamente, solo nelle Indicazioni relative alla scuola primaria) le più spiccate competenze del soggetto;
2. prove scolastiche significative (relative alla padronanza degli obiettivi specifici di apprendimento e contestualizzate alle circostanze, solo nelle Indicazioni relative alla scuola secondaria);
3. osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del fanciullo (del pre-adolescente, nelle Indicazioni relative alla secondaria), con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate;
4. commenti su lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dall'allievo (è importante questo coinvolgimento diretto) sia indicati dalla famiglia e dalla scuola, ritenuti esemplificativi delle sue capacità e aspirazioni personali;
5. indicazioni che emergono dall'osservazione sistematica, dai colloqui insegnanti-genitori, da colloqui con lo studente e anche da questionari o test in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti".

Ai contenuti sopra elencati e comuni ai due ordini di scuola (fatte salve le differenze elencate fra parentesi), va aggiunta, per la scuola primaria e la scuola secondaria di 1° grado la sezione dedicata alla valutazione, per la quale si richiamano gli indirizzi generali enunciati dall'art. 8 del DPR 275/99.

Dalla scelta terminologica si evince in quale misura il nuovo strumento valutativo rispetti l'imperativo del 'soggetto al centro' e del 'successo'.

Il *portfolio* è infatti “nel linguaggio pubblicitario, la raccolta di testi e immagini destinate alla promozione di un nuovo prodotto o di una linea di prodotti” (Garzanti). Uno strumento promozionale di beni, dunque. Ma anche di individui-risorsa. Esso viene infatti comunemente usato dai professionisti per raccogliere e presentare titoli accumulati nel tempo, successi ottenuti, lavori fatti e via dicendo.

Uno strumento insomma che registra i successi, non i fallimenti, nella via già imboccata da Berlinguer .

La riforma degli esami di Stato di Berlinguer anticipa vari aspetti dell'attuale *portfolio*. Prima di tutto, “con la valutazione e la certificazione scritta delle varie componenti del successo formativo, quali le conoscenze disciplinari, le competenze acquisite, le capacità”, come ci dice Berlinguer (2), si dà il via alla scomposizione della valutazione. In secondo luogo si pone al centro della valutazione “la cultura assimilata, fatta propria e spendibile e cioè la competenza” (3), anticipando così la cosiddetta valutazione autentica o alternativa che caratterizza il *portfolio*. Terzo: si inizia a spostare gradualmente l'asse dello strumento valutativo: da documento che registra uno *status quo* personale, registrando luci e ombre, eccellenze e difetti conoscitivi di ogni studente a strumento di promozione individuale nel quale i “debiti” incidono molto debolmente, mentre i “crediti” vengono amplificati. Non a caso il ventaglio dei crediti viene allargato fino ad includere i cosiddetti crediti formativi, cioè le più variegate attività – e anche non strettamente scolastiche – svolte dall'allievo.

Anche Berlinguer si stava muovendo, d'altra parte, nella direzione che avrebbe condotto all'adozione di un libretto personale dello studente, e non mancano espliciti riferimenti ad esso.

E non dimentichiamo che il 18 febbraio del 2000 un accordo Stato-Regioni dà il via al “Libretto formativo del cittadino” “su cui, si dice, saranno annotati anche i crediti formativi che possono essere conosciuti, ai fini del conseguimento di un titolo di studio o dell'inserimento in un percorso scolastico, sulla base di specifiche intese tra Ministeri competenti, Agenzie formative e regioni interessate”.

Ma qual è uno degli elementi più dirompenti del portfolio, a parte la sua natura essenzialmente promozionale?

Il fatto che esso non sia compilato dai docenti, ma dal docente-tutor con i genitori e gli studenti.

3) il tutor

Prima di tutto va tenuto presente che la figura del tutor, che nella legge e nel decreto attuativo aveva una rilevanza notevolissima, a tal punto da configurare dentro una scuola già impostata sul modello privatistico, un rapporto privato esclusivo fra tutor e famiglia, risulta un pò sfumata nella circolare attuativa. Questo senz'altro a seguito di fondate critiche sul pericolo di una gerarchizzazione. Dico fondate perché, come emerso in un convegno a Bologna, il tutor già presente nella Formazione professionale è gerarchicamente su di un altro piano (non insegna, gestisce tutti i contatti, acquisisce le lamentele degli studenti sui docenti e li 'indirizza' di conseguenza... con forte alterazione della libertà d'insegnamento).

Dicevo: indebolimento dettato da prudenza politica (non si parla più di una figura ma di una funzione), che non cambia la sostanza della legge, ma apre la via a possibili applicazioni che potrebbero smussarne l'intrinseca pericolosità.

Che consiste essenzialmente in un aspetto: quello dell'ingerenza di un docente sull'insegnamento degli altri docenti.

Un costituzionalista, che ha recentemente partecipato a un convegno Gilda, ha messo in rilievo non pochi elementi di incostituzionalità della riforma approvata. Primo fra tutti quello della alterazione della libertà di insegnamento, appunto, da non intendersi - ovviamente - come garanzia per il docente, ma tutela dello studente e della società, prima condizione della scuola pubblica.

Ed è proprio sul piano della libertà di insegnamento e sulla autonomia professionale che la presenza delle famiglie nella compilazione del portfolio incide negativamente.

4) Il ruolo della famiglia

Il ruolo che la famiglia assume sia nella Legge 30 che nella Legge 53 è, come dicevamo, rilevante.

Nel caso della Legge Moratti essa entra addirittura nella compilazione del portfolio.

Questo pone problemi di vario tipo:

- sul piano della costituzionalità (il privato invade lo spazio pubblico);
- sul piano della equità (non esiste una famiglia, ma nuclei variegati di diversa composizione, cultura, ecc. Il rischio è quindi quello che la famiglia culturalmente più attenta e preparata promuova l'immagine del proprio figlio in modo diverso da un'altra);
- sul piano del riconoscimento e dell'esercizio della professione ;
- sul piano dell'impegno in termini orari_(vedi il portfolio lombardo).

Proprio per chiarire meglio questo aspetto *Professione Docente*, il mensile dell'Associazione, ha condotto un'indagine lo scorso anno nelle scuole del sistema paritario statali e private (vedi: www.gildaprofessionedocente.it).

Ne è derivata una cosa interessante.

Scuole statali e private gestiscono in modo diverso il rapporto con le famiglie e configurano perciò diversamente il loro 'ingresso' nel portfolio.

Dai questionari per le famiglie che sono stati usati si rileva che mentre nelle scuole private si chiedeva ai genitori che cosa si aspettavano dal proprio figlio, nelle scuole statali si chiedeva quali miglioramenti fossero stati notati.

Mentre cioè nelle prime la scuola si poneva a sostegno ed indirizzo delle famiglie (vi aspettavate che sapesse leggere, ma legge troppo poco, dovrete..., ecc.) nelle seconde veniva sollecitato il controllo sull'operato dei docenti, sui quali veniva in tal modo riversata la responsabilità di eventuali fallimenti.

Si verifica così un fenomeno nuovo e inatteso:

la scuola privata garantisce al docente maggiore autonomia professionale, assumendo alcuni dei tratti della scuola pubblica, la scuola pubblica assume progressivamente caratteristiche che la configurano come struttura-servizio privatistico.

COME SI STRUTTURA IL "LAVORO" DOCENTE?

Dall'unità didattica all'unità di apprendimento

Prima di entrare nel merito del 'lavoro docente' e delle modalità della sua strutturazione, va prima di tutto preliminarmente chiarito che la Legge 53 di riforma sancisce il definitivo abbandono del concetto tradizionale di insegnamento e della sua impostazione. Non deve più esistere, nelle intenzioni, un insegnamento standardizzato impartito alle classi, ma un insegnamento strutturato sull'apprendimento di gruppi o di singoli (sia dal punto quantitativo che qualitativo: metodo/metodi).

Ma procediamo per gradi.

L'allegato D alla legge disegna il **Profilo educativo, culturale e professionale dell'allievo alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni)**. Si tratta di un documento culturalmente avvincente che disegna il profilo di una personalità che gli psicologici definirebbero assertiva (cioè razionale e matura) che si colloca in modo positivo e critico all'interno della società. Cito dal Profilo: l'allievo deve saper "prendere coscienza della dinamica che porta all'affermazione della propria identità", "interrogarsi sulle dimensioni e sulle difficoltà di questo processo", saper "gestire l'irrequietezza emotiva ed intellettuale", "ampliare il punto di vista su di sé e sulla propria collocazione nel mondo", "porsi in modo attivo e critico di fronte alla crescente quantità di informazioni e di sollecitazioni", saper "fare piani per il futuro, verificare e adeguare il proprio progetto di vita", saper convivere, "coesistere, condividere, essere corresponsabile".

Gli allegati A, B, C (rispettivamente per la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di 1° grado) fissano gli **Obiettivi generali del processo formativo** condotto dal segmento di scuola. La scuola secondaria di 1° grado, ad esempio, deve essere la scuola "dell'educazione integrale della persona", la scuola che "colloca nel mondo" e che ha valenza "orientativa", la scuola "dell'identità", della "motivazione", del "significato" e della relazione educativa; deve inoltre essere il luogo della prevenzione dei disagi e del recupero degli svantaggi.

Gli allegati contengono inoltre **gli Obiettivi specifici di apprendimento** per ogni segmento (le attività educative nella scuola dell'infanzia, le conoscenze e le abilità relative alle discipline e alle educazioni nella scuola primaria e nella secondaria di 1° grado).

Gli stessi allegati stabiliscono anche che le istituzioni scolastiche e i docenti strutturino il "lavoro" (il termine insegnamento ci ricondurrebbe alla tradizionale concezione) progettando delle unità di apprendimento **individuali, di gruppi di livello, di compito o elettivi oppure di gruppo classe**, che, in coerenza con il Profilo generale tracciato (allegato D) e con gli Obiettivi generali del processo formativo relativi allo specifico segmento di scuola, tenendo conto delle capacità dei singoli o dei gruppi o delle classi ai quali sono dirette, definiscano degli **Obiettivi formativi** concretamente raggiungibili dal singolo o dal gruppo.

Queste unità di apprendimento contengono dunque un quantitativo di obiettivi specifici di apprendimento (conoscenze, abilità) variabile a seconda dell'allievo, del gruppo o della classe per i quali sono state progettate.

Esse devono inoltre esplicitare: metodi usati, soluzioni organizzative, modalità di verifica dell'acquisizione delle abilità e delle competenze. Il punto d'arrivo è la verifica sulla effettiva trasformazione in competenze delle conoscenze e delle abilità acquisite.

L'insieme delle unità di apprendimento costituisce il **Piano di studio personalizzato**, che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricava anche la documentazione utile per la compilazione del **Portfolio delle competenze individuali**.

Semplificando, che cosa viene richiesto ai docenti?

Viene richiesto, banalmente, di 'dare' unicamente 'ciò che l'allievo può recepire' sulla base delle sue capacità o delle sue supposte capacità, senza alcun vincolo di – usiamo una vecchia parola – programma.

Va da sé che questo modo di procedere garantisce il successo formativo e, nel caso in cui – una volta programmata l'unità di apprendimento - non si ottengano i risultati ad essa riferiti, si procede ad una riprogrammazione adeguata.

Una sorta di percorso in lenta discesa dunque, alla cui conclusione potrebbe situarsi, come si può ben capire, il livello zero.

A che cosa servono allora le tabelle relative agli obiettivi specifici di apprendimento? Giuseppe Bertagna, estensore degli allegati, è molto chiaro a questo proposito:

Esse hanno lo scopo di indicare con la maggior chiarezza e precisione possibile i livelli essenziali di prestazione (intesi qui nel senso di standards di prestazione del servizio) che le scuole

pubbliche della repubblica sono tenute in generale ad assicurare ai cittadini per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione per impedire la frammentazione e la polarizzazione del sistema e, soprattutto, per consentire ai ragazzi la possibilità di maturare in tutte le dimensioni tracciate nel Profilo educativo, culturale e professionale previsto per la conclusione del 1° ciclo di studi. Non hanno, perciò, alcuna pretesa validità per i casi singoli, siano essi le singole istituzioni scolastiche o, a maggior ragione, i singoli allievi. E' compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti, infatti, nel concreto della propria storia e del proprio territorio, assumersi la libertà di mediare, interpretare, ordinare, distribuire, organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento negli obiettivi formativi, nei contenuti, nei metodi, nelle verifiche delle Unità di apprendimento, considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni studente che devono essere sviluppate al massimo grado possibile e, dall'altro le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche più adatte a trasformarle in competenze personali.

Allo stesso tempo, tuttavia, è compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti assumersi la responsabilità di "rendere conto" delle scelte fatte e di porre gli allievi, le famiglie e il territorio nella condizione di conoscerle e di condividerle.

Riassumiamo:

- L'unità didattica costituiva un percorso di insegnamento predeterminato circoscritto; gli allievi venivano valutati sulla base di una media rilevata dall'andamento generale; il discente conservava la responsabilità delle carenze;
- l'unità di apprendimento costituisce un percorso di insegnamento costruito sulle supposte capacità di apprendimento; nel momento in cui l'apprendimento non si realizza non viene messo in discussione il discente ma il docente (che non ha saputo costruire un percorso adeguato, o usare le strategie adeguate allo 'stile cognitivo' del discente);
- l'insieme delle unità didattiche (cioè il programma) costituiva il programma ministeriale;
- l'insieme delle unità di apprendimento costituisce il percorso personale;
- sulla adeguatezza delle conoscenze del programma si pronunciavano i docenti, in quanto 'funzionari pubblici' e lo Stato assumeva il loro giudizio (valore legale del titolo di studio);
- sulla adeguatezza dei percorsi attivati sono ora chiamate a pronunciarsi le famiglie, divenute committenza alla quale i docenti devono "rendere conto"....

Due domande si pongono necessariamente a conclusione logica di questo percorso:

1. Il titolo di studio può conservare a queste condizioni un valore legale?
2. Ha senso finanziare con i soldi di tutti i cittadini un servizio di tipo privatistico?