

# SCUOLA SECONDARIA

del Sottogruppo di lavoro n. 7c

*Coordinatore:*  
prof. MARIO AMBEL

*Moderatore:*  
isp. CHIARA CROCE

## 1. SPECIFICHE FINALITÀ E OBIETTIVI DELLA SCUOLA SECONDARIA

**L**a maggior parte dei componenti della Commissione ha sottolineato l'esigenza che, a partire dalle *finalità* già fissate dalla Legge 30, siano definiti chiaramente gli *obiettivi generali e specifici* dei tre sottosistemi in cui si articolerà il sistema dell'istruzione. In particolare è apparsa largamente condivisa l'idea che debba essere disegnato con chiarezza il «*profilo di uscita*» dei diversi corsi secondari, tenendo conto anche delle innovazioni in atto nei sistemi della formazione post-secondaria non universitaria (IFTS) e universitaria. In questa direzione si muovono concordemente tutte le Associazioni disciplinari che propongono di riconsiderare, alla luce delle esigenze della società contemporanea, il valore formativo delle discipline di studio.

In relazione alla definizione degli *obiettivi*, è stata ampiamente dibattuta la questione della definizione delle «*competenze*» intese come *padroneggiamento di conoscenze e abilità in contesto* <sup>(1)</sup>. Per la maggioranza dei componenti del gruppo, le *competenze devono essere definite a livello nazionale*, e ciò al fine di garantire l'unitarietà del sistema formativo, anche se qualcuno ha espresso una diversa posizione affermando che, sulla base dell'art. 8 del Regolamento sull'Autonomia, il Ministro

*Questa sintesi, relativa alla scuola secondaria, tiene conto di tutti i contributi presenti nel forum e del dibattito svoltosi negli incontri dei componenti del gruppo di lavoro.*

*Essa è stata redatta sulla base di uno schema concordato con i sottogruppi 7a e 7b.*

*Ne costituiscono complemento essenziale i documenti redatti dal coordinatore prof. Antiseri su «La questione delle Competenze» (all. 1), «Aree e Indirizzi» (all. 2), «Caratteri Generali dei Curricoli» (all. 3).*

**1.** Su questa definizione di «competenza» si è rilevato un ampio consenso nel sottogruppo 7c. Per le altre definizioni proposte si rinvia al documento di sintesi del prof. Antiseri, intitolato «La questione delle competenze» (all. 1). A proposito di definizioni, comunque, il gruppo ha concordemente sottolineato l'esigenza di significati condivisi cui si potrebbe pervenire attraverso la messa a punto di un glossario.

A

ARTICOLI

dovrebbe indicare soltanto gli obiettivi di apprendimento *relativi* alle competenze, e non anche le competenze. Per le connessioni tra questa questione e quelle della valutazione e della certificazione, si rinvia al punto 7.

## 2. RACCORDO TRA SCUOLA DI BASE E SCUOLA SECONDARIA

Per quanto riguarda il raccordo tra scuola di base e scuola secondaria, i componenti della commissione hanno riservato grande attenzione alla questione del curriculum dei primi due anni della scuola secondaria con i quali al tempo stesso si conclude la scuola dell'obbligo e ha inizio la scuola secondaria.

Pur nella comune consapevolezza del fatto che la diversificazione degli indirizzi della scuola secondaria è stabilita dalla Legge a partire dal primo anno, divergenti posizioni sono state espresse da chi ritiene inopportuna la precoce «canalizzazione» e da chi, invece, in nome del principio della «equivalenza nella differenza» auspica che il curriculum dell'indirizzo sia determinato sin dal primo anno, ma specialmente nel secondo.

Nel primo caso si ritiene che la funzione dei primi due anni debba essere di «orientamento», nel secondo che la funzione non debba essere quella dell'orientamento, di fatto già compiuto al termine della scuola di base, ma piuttosto quella del «riorientamento». Questa seconda posizione è apparsa nel sottogruppo 7c quella più largamente condivisa <sup>(2)</sup>.

## 3. ARTICOLAZIONE DELLA SCUOLA SECONDARIA: AREE E INDIRIZZI

A parere della maggioranza dei membri della Commissione, la riforma in atto annulla (o, almeno, si propone di ridurre progressivamente) la storica dicotomia tra «licei», finalizzati al proseguimento degli studi universitari, e «istituti» finalizzati all'inserimento nel mondo del lavoro. La scelta del termine unico di «licei» è stata considerata, a questo proposito, assai significativa.

La pari dignità, in termini di valenza formativa, dei diversi indirizzi all'interno delle diverse aree dovrà trovare riscontro nella sostanziale unitarietà degli indirizzi, nelle possibilità di passaggio dall'uno all'altro, nella possibilità e opportunità di attivare indirizzi diversi nella stessa istituzione scolastica.

Per quanto riguarda gli indirizzi, è opinione condivisa nel gruppo 7c che la loro definizione sia un punto di partenza ineludibile perché si possano affrontare le questioni relative:

- alla scelta delle discipline (obbligatorie e opzionali);

2. Per un approfondimento della questione si rinvia al documento di sintesi, predisposto dal prof. Antiseri, intitolato «Aree e indirizzi» (all. 2).

- alla determinazione della quota nazionale e della quota riservata alle Istituzioni scolastiche;
- al monte ore.

Quanto alla questione della *terminalità degli indirizzi*, in alcuni interventi è stata sottolineata l'esigenza di una terminalità più marcata negli indirizzi dell'area tecnico-tecnologica rispetto a quelli delle altre aree. I più, comunque, sono apparsi concordi nel ritenere che l'attivazione dei corsi IFTS, la riforma dei corsi di studio universitari, l'introduzione dell'obbligo formativo fino a 18 anni rendano più fluida e complessivamente meno vincolante la natura conclusiva e professionalizzante della scuola superiore (al riguardo qualcuno ha parlato piuttosto di pre-professionalità).

Sulle *discipline* da inserire nei curricula della scuola riformata, si è registrato un largo consenso sull'idea che alcune di esse debbano essere comuni a tutti gli indirizzi (*core curriculum*).

Tutti, poi, sono concordi nel ritenere che sia necessario:

- ridurre il numero delle discipline o, comunque, evitare la loro proliferazione;
- renderne esplicite le finalità formative e le competenze attese;
- introdurre la «dimensione critica e problematica» in tutte le discipline di studio, e specialmente in quelle dell'area scientifica;
- individuare i «nuclei fondanti» di ogni disciplina, (sulla espressione «nucleo fondante» si registrano, comunque, alcune perplessità);
- stabilire una relazione forte tra ciò che si studia a scuola e ciò che esiste nella realtà e nella società.

La Commissione, infine, ha incontrato alcune difficoltà nella interpretazione della Legge 30/2000 quando parla di *area artistica e musicale*. Un motivato intervento da parte di un componente ha chiarito che le *aree sono 5*, sì che gli indirizzi dell'area artistica e di quella musicale dovrebbero essere tenuti distinti (non manca, comunque, chi propone di considerare unitariamente le due aree).

#### 4. CRITERI GENERALI PER LA COSTRUZIONE DEI CURRICOLI

Il dibattito su questo punto è stato molto ampio e articolato e ha prodotto una *lista* di criteri ampiamente condivisi. Nella costruzione dei curricula si devono attentamente considerare le finalità complessive della riforma del sistema e, in particolare, i problemi della formazione alla cittadinanza: la capacità di saper leggere e interpretare la realtà (e, in particolare, la realtà contemporanea), di intrecciare saperi e valori che caratterizzano la nostra storia e la nostra democrazia. I criteri proposti sono:

- *Essenzialità*;
- *Progressività/Verticalità*;
- *Congruenza* (con le finalità generali e specifiche dell'indirizzo);
- *Coerenza interna*;
- *Flessibilità/Modularità*;
- *Significatività*;
- *Orientatività*;
- *Linearità*;
- *Realizzabilità*;
- *Rivedibilità* (la questione della «manutenzione» dei curricoli, con riguardo ai tempi, alle istituzioni responsabili e alle procedure, è stata considerata di grande interesse);
- *Continuità/discontinuità*, rispetto all'esistente.

Accanto a questi criteri vanno segnalate le *dimensioni della storicità e della problematicità dei saperi* di cui si è già detto al punto 4 e sulle quali c'è un ampio consenso all'interno della commissione.

Per esigenze di sintesi si è ritenuto di dover solo elencare i criteri, ma la questione può essere approfondita consultando il documento del prof. Antiseri intitolato «Caratteri Generali dei Curricoli» (all. 3).

## **5. MONTE ORE ANNUALE OBBLIGATORIO DELLA SCUOLA SECONDARIA**

Come si è indicato al punto 3, la Commissione ritiene che la questione del monte ore annuale potrà essere affrontata soltanto dopo che saranno stati definiti gli indirizzi e i relativi profili di uscita.

In generale, però, si ritiene che il monte ore complessivo debba essere sostanzialmente lo stesso per tutti gli indirizzi (superando la situazione attuale di grande differenziazione tra diversi tipi di scuola) e che possa essere di circa 1000 ore annuali anche in considerazione di quanto esiste in altri Paesi europei (si considerino, al riguardo, gli indicatori prodotti dall'OCSE e dall'Unione Europea).

## **6. QUOTA NAZIONALE E QUOTA RISERVATA ALLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE**

Come per il monte ore annuale obbligatorio, è stata rilevata da parte dei componenti del gruppo la difficoltà di definire le quote in astratto senza indicazioni precise sugli indirizzi in cui si articoleranno le aree della scuola secondaria e sulle opzioni interne agli indirizzi.

Ciò nonostante si è registrato un consenso molto ampio sull'idea che la quota nazionale debba essere largamente prevalente (80/85%) per assicurare

la tenuta complessiva del sistema di istruzione, anche alla luce dei vincoli posti dal nuovo Esame di Stato e dal valore legale dei titoli di studio.

Alcuni hanno considerato la possibilità che all'interno della quota nazionale possa essere prevista una quota di opzionalità «vincolata» per la quale ciascuna istituzione scolastica potrebbe concorrere alla definizione del curriculum obbligatorio scegliendo all'interno di un «repertorio» di discipline definito a livello centrale.

## 7. VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE IN RELAZIONE AGLI OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

La discussione sul tema degli obiettivi e delle competenze è stata avviata a partire dal testo dell'art. 8 laddove si parla di «*obiettivi relativi a competenze*». Qualcuno ha interpretato il testo nel senso che compito del Ministro sarebbe quello di indicare gli obiettivi *relativi* alle competenze, ma non le competenze. La proposta non è stata condivisa nel gruppo nel quale i più ritengono che obiettivi e competenze debbano essere definiti a livello nazionale, viste le norme che regolano l'assolvimento dell'obbligo (con relativa certificazione delle competenze acquisite) e il nuovo esame di Stato che impegna le commissioni esaminatrici a «*verificare*» le conoscenze, competenze e capacità raggiunte dall'allievo.

Al riguardo sembra utile sottolineare che la Scuola è «in attesa di *leggere e scrivere curricoli per competenze*»<sup>(3)</sup>.

In questo contesto è stato toccato anche il tema degli «standard» nazionali (peraltro specifico di un altro gruppo di lavoro) che alcuni componenti del gruppo, e specialmente i rappresentanti delle associazioni disciplinari, vorrebbero fossero definiti a livello nazionale.

### ***Alcuni nodi problematici nel dibattito sulla scuola secondaria***

#### FINALITÀ, ESITI E RAPPORTO CON GLI ALTRI SISTEMI FORMATIVI

Le finalità della scuola secondaria vanno necessariamente rapportate al complessivo quadro di riforma che coinvolge, da un lato, l'intero riordino dei cicli accentuando gli elementi di organicità, di verticalità, di continuità/discontinuità dell'intero processo formativo dai tre ai diciotto anni e, dall'altro, la riforma dell'università, le forme di integrazione fra sistema scolastico e sistema della formazione professionale, le iniziative di educazione degli adulti e di formazione continua.

In questo quadro il percorso formativo della scuola secondaria sarà caratterizzato da una innovativa pluralità di esiti: uscita al termine dei primi due anni

3. Mario Ambel in «Appunti per la riunione del 5 settembre».

e assolvimento dell'obbligo formativo in altri sistemi in parte fra loro integrati o uscita al termine dei cinque anni verso l'accesso all'istruzione universitaria e non universitaria – la formazione professionale di secondo livello, l'istruzione e la formazione tecnica superiore – ovvero l'inserimento nel mondo del lavoro. Questa pluralità di esiti impone alla scuola una capacità progettuale che sappia conciliare solidità dell'impianto e flessibilità e una effettiva capacità di dialogo e in certi casi di co-progettazione con tutti gli altri sistemi formativi.

L'insieme di queste riforme fa assumere una specificità nuova alla scuola secondaria, caratterizzata dalla responsabilità di sconfiggere gli elevati tassi di dispersione, di realizzare una più ampia e qualificata diffusione di livelli di cultura generale e di garantire a tutti le basi culturali della professione futura, rinunciando a finalità di formazione specialistica e soprattutto eliminando l'idea di una gerarchia tra i diversi percorsi.

Le trasformazioni dello scenario della cultura contemporanea e del mondo del lavoro, le prospettive di educazione permanente e ricorrente impongono d'altro canto alla scuola secondaria di prendere atto e di interpretare la definitiva caduta di alcune dicotomie che ne hanno invece a lungo caratterizzato l'esistenza e l'identità (e che significative esperienze hanno da tempo iniziato a sfumare o ad annullare):

- tra licei, prioritariamente finalizzati agli studi universitari e istituti, prioritariamente finalizzati all'inserimento nel mondo del lavoro;
- fra istituti tecnici e istituti professionali, caratterizzati – almeno all'origine – da progetti formativi diversamente specialistici e settoriali e da livelli di uscita e dimensioni professionalizzanti differenziati.

Nel frattempo l'elevamento dell'obbligo a 15 e a 18 anni dovrebbe azzerare la più selettiva delle dicotomie:

- fra scolarizzazione ed emarginazione dai processi di acquisizione di competenze adeguate alla costruzione di sé e alla partecipazione alla società della conoscenza con pieno diritto di cittadinanza.

A queste contrapposizioni si sostituisce un processo formativo più esteso nel tempo, meno rigidamente predeterminato, culturalmente più omogeneo pur nella valorizzazione delle differenze individuali e dei percorsi differenziati, che salvaguardi il valore formativo delle scelte purché consapevoli e reversibili, integrabili nel tempo.

Su tali finalità si è registrata una forte e motivata adesione.

L'effettiva messa in pratica di queste complesse finalità attraversa tutti i livelli di organizzazione della scuola secondaria, dal rapporto con la scuola di base, con il sistema della formazione professionale e con l'università, alla caratterizzazione degli indirizzi, alla messa in atto di adeguati impianti curriculari quinquennali, e al loro interno dei primi due e degli ultimi tre anni, fino alla revisione degli impianti disciplinari e delle modalità di organizzazione e attuazione dei processi di apprendimento, che costituiscono quelle componenti del curriculum che competono alle singole istituzioni scolastiche.

A questi temi il gruppo di lavoro ha dedicato un intenso e variegato interesse, decidendo di riservare le note di sintesi ai criteri generali (che competevano a questo livello di elaborazione) e rimandando ad ambiti successivi le indicazioni più specifiche, su cui non sono mancati per altro interventi anche analitici: numero e natura degli indirizzi, suddivisione del monte ore annuale, individuazione delle discipline fondanti aree e indirizzi, obiettivi specifici di apprendimento.

## NATURA E ARTICOLAZIONE DEGLI INDIRIZZI

Le variabili sopra evocate hanno stretta attinenza con la determinazione degli indirizzi della scuola secondaria.

L'intero gruppo di lavoro concorda sull'opportunità di una riduzione, anche quantitativamente «coraggiosa», degli indirizzi, soprattutto dove essi sono proliferati nel tempo, per rispondere a opzioni professionalizzanti di tipo anche fortemente settoriale, che non competono più alla secondaria.

A questo proposito c'è sostanziale accordo sulla progressiva riduzione della valenza direttamente professionalizzante della nuova scuola secondaria, anche se alcuni tendono ad escluderla in assoluto (poiché di esclusiva competenza della formazione professionale), mentre altri preferiscono parlare di sensibile riduzione di tale valenza, valorizzando modalità di raccordo col mondo del lavoro (ad es. stages) e sottolineando che il riferimento a seppur ampi e futuri contesti di esercizio professionale delle acquisizioni consente di dare maggior concretezza e situazionalità ai percorsi formativi (anche a quelli tradizionalmente caratterizzati da un sapere più disinteressato), con ricadute spesso positive anche in termini di motivazione.

In generale, la riduzione degli indirizzi dovrà contestualmente tener conto della riforma universitaria e dei mutamenti del mondo del lavoro, che impongono entrambi una elevata e diffusa formazione teorica e culturale.

D'altro canto, nel corso del dibattito e attraverso alcune esemplificazioni ed ipotesi formulate, è parso evidente come la determinazione degli indirizzi potrà confermare un'almeno parziale differenziazione fra ex licei ed ex istituti, forse oggettivamente ineludibile, anche tenendo conto di una necessaria mediazione con la realtà esistente. La determinazione degli indirizzi nelle prime due aree appare più orientata alle grandi partizioni dei saperi umanistici e scientifici e dei percorsi universitari, mentre quella dell'area tecnico-tecnologica appare più orientata all'articolazione dei settori produttivi di beni e servizi.

Il criterio più condiviso appare quello di individuare gli ampi e omogenei settori di sapere, di esperienza e di attività futura in cui ciascuna area può essere articolata, con attenzione anche all'evoluzione della realtà culturale e socioeconomica nazionale e internazionale. Ma soprattutto andranno individuate le articolazioni interne alle aree in funzione della loro valenza formativa

generale e della corrispondente possibile identificazione di percorsi conoscitivi e disciplinari (fondanti).

Andranno comunque ribadite e concretamente realizzate l'unitarietà dei diversi impianti curricolari, l'omogenea valenza culturale e formativa delle diverse aree, che devono trovar riscontro nelle quote comuni o equivalenti di curricolo, nella valorizzazione delle valenze comuni di problematicità, criticità, storicità e delle acquisizioni trasversali, prime fra tutte quelle logico-linguistiche e di uso consapevole dei mezzi di comunicazione multimediale.

#### RAPPORTO CON LA SCUOLA DI BASE/ORIENTAMENTO, RI-ORIENTAMENTO

Il rapporto tra scuola di base e scuola secondaria si esercita anzitutto nella progressività e nella verticalità dei rispettivi curricoli, che dovranno prestare particolare attenzione alla continuità degli obiettivi formativi in relazione al progressivo sviluppo cognitivo degli allievi.

Ma il rapporto tra cicli si esercita anche in opportune azioni di orientamento.

Alla fine della scuola di base tutti gli allievi accedono alla scuola superiore e al contempo, scegliendo un'area e un indirizzo, compiono la prima scelta di differenziazione del loro percorso formativo. Anche se alcuni ne temono comunque la precocità, molti ritengono che sia positivo, anche da un punto di vista formativo, che gli allievi siano posti di fronte a questa prima assunzione di responsabilità nei confronti del proprio progetto di vita. A patto che sia una scelta consapevole ed effettivamente reversibile.

A questo proposito è stato opportunamente sottolineato che i primi due anni della scuola superiore non sono orientativi, se mai ri-orientativi. L'orientamento alla scelta dell'indirizzo riguarda la scuola di base e gli opportuni rapporti fra scuola di base e scuola superiore.

Del resto un'efficace azione orientativa (come ribadito nelle più recenti esperienze e normative al riguardo) non è più circoscritta ai momenti conclusivi e di passaggio; si accentua in queste fasi, ma è al contempo un processo continuo, di conoscenza e valorizzazione di sé, di sempre maggior consapevolezza delle scelte compiute e ancora da compiere, di progressivo consolidamento della propria identità.

Un'efficace azione di orientamento si avvale non solo dell'acquisizione di informazioni e delle azioni di sostegno individualizzato alle scelte, ma va soprattutto affidata alla funzione orientativa dei processi di insegnamento/apprendimento e delle singole discipline.

#### I PRIMI DUE ANNI: OBBLIGO SCOLASTICO E AVVIO DEL PERCORSO QUINQUENNALE

Il fatto che i primi due anni siano contestualmente la fine dell'obbligo scolastico e l'inizio del percorso quinquennale della scuola superiore va secondo

molti assunto non solo come aspetto problematico, ma valorizzato, realizzando un complessivo impianto curricolare non squilibrato verso una o l'altra di queste due identità: né troppo generico e soprattutto di livello basso, né troppo preventivamente orientato a una visione restrittiva e vincolante della scelta di indirizzo. Da un lato va salvaguardata la coerenza in qualche misura conclusiva del progetto formativo dei primi due anni, che porta a compimento l'acquisizione delle competenze strumentali e culturali di base adeguate allo sviluppo cognitivo dell'allievo, indispensabili anche a chi assolve all'obbligo formativo fuori dal sistema scolastico e di cui va comunque delineato il certificabile profilo di uscita. Dall'altro deve essere garantito l'avvio, seppur graduale ma qualificato, del percorso formativo dell'area e dell'indirizzo scelti. La soluzione non appare solo quantitativa (nella inevitabile e opportuna maggior incidenza delle discipline comuni), ma soprattutto qualitativa, affidata alla natura e alla caratterizzazione delle discipline e delle attività: quelle comuni che garantiscono l'omogeneità fra le aree, ma anche quelle di indirizzo, fondanti della scelta fatta ma dotate di significatività e valenza culturale non specialistica, che dovranno curare con particolare attenzione gli aspetti formativi di carattere generale.

In particolare nei primi due anni, ma ciò vale anche in seguito, sarà decisiva la capacità di ragionare in termini di ambiti disciplinari, oltre che di discipline, di favorire le interconnessioni fra i saperi e le esperienze conoscitive, di garantire competenze trasversali, di prevedere attività progettuali e di laboratorio a forte valenza operativa, di facilitare il riconoscimento da parte degli allievi delle personali propensioni e attitudini.

Per tutti, ma soprattutto nei confronti degli allievi con maggiori difficoltà, risulterà decisiva la capacità di prevedere effettive opportunità di recupero e di rimotivazione, attraverso una particolare attenzione alla significatività delle offerte formative, degli orizzonti di senso, dei contenuti e delle metodologie di apprendimento proposte.

Questo insieme di attenzioni programmatiche dovrà comunque garantire la possibilità di poter eventualmente ritornare sulla scelta fatta, rendendo possibili e non penalizzanti i passaggi tra indirizzi o tra aree diverse.

#### DISLOCAZIONE TERRITORIALE

Si è verificato un sostanziale accordo sull'opportunità di promuovere il sorgere di istituti che attivino più aree o più indirizzi, in particolare per i primi due anni, non solo per ragioni logistiche e ambientali (difficoltà e distanze, particolarmente gravose per l'età degli allievi) o legate a effettive incertezze di scelta, a rischi di canalizzazione precoce. Istituti polivalenti potrebbero ulteriormente favorire il carattere unitario della scuola secondaria, lo scambio delle esperienze, le co-proiezioni, le osmosi fra i relativi percorsi, oltre ovviamente ai passaggi da parte degli allievi.

## INDIRIZZI E TERMINALITÀ

La determinazione degli indirizzi è strettamente legata all'identificazione di un profilo di uscita, chiaramente determinato, verificabile e certificabile, e più in generale ai problemi di «terminalità» (termine poco gradito a molti): il momento di uscita dal percorso scolastico, la compiuta coerenza del percorso formativo, la consapevolezza sulle scelte e sulle possibili opzioni, il bagaglio di conoscenze e abilità acquisite.

C'è accordo sul fatto che nessuna area di scuola secondaria dovrà essere caratterizzata da un percorso a forte terminalità, che preveda prioritariamente un esplicito e diretto inserimento nel mondo del lavoro. L'opportunità che la scuola secondaria presenti un livello di terminalità più debole rispetto al passato è anche legata alle continue modificazioni dei know-how professionali in molti mestieri e professioni e alla conseguente trasformazione delle richieste che vengono dal mondo del lavoro, relative a professionalità più ampie, culturalmente e solidamente fondate, che mettano i giovani in grado di continuare ad apprendere e acquisire in tempi brevi conoscenze e abilità specifiche. La soluzione di questi problemi va anche connessa alle nuove opportunità offerte dalla formazione professionale e dal sistema formativo integrato, di cui peraltro si sottolinea (da parte di alcuni positivamente e con soddisfazione, di altri con qualche preoccupazione legata anche agli squilibri territoriali del paese) la forte caratterizzazione regionale.

Anche per il proseguimento negli studi universitari, è opinione di molti che se da un lato sarà indispensabile tener conto delle nuove configurazioni degli accessi e dei percorsi di istruzione universitaria, dall'altro sarà inopportuno prevedere percorsi di indirizzo fortemente diretti a questa o quella facoltà. Anche in questo caso dovranno piuttosto essere incrementate le occasioni di dialogo, di confronto sui percorsi formativi e anche di co-progettazione con l'università per garantire un orientamento effettivo e consapevole.

È invece comune la convinzione che la scuola secondaria debba concentrarsi sulla qualità culturale della propria offerta formativa, dialogando con l'esterno ma garantendo esiti formativi che anziché essere rigidamente orientati, consentano e sorreggano una pluralità di scelte future.

Per alcuni, infine, sarebbe auspicabile che l'iscrizione a un indirizzo piuttosto che a un altro costituisca una scelta di settore culturale, di interessi, di attitudini, anche di prospettive professionali, senza che questo comporti un precoce investimento sulla maggior o minor durata del proprio percorso di formazione.

## QUOTA NAZIONALE E QUOTE INTEGRATIVE DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE

Molti interventi hanno sottolineato l'importanza strategica della capacità di progettazione delle singole istituzioni scolastiche e la necessità di valoriz-

zarne in modi sostanziali l'autonomia. Differenti sono invece le valutazioni sulle finalità, i limiti quantitativi, i criteri generali di impiego delle quote di cui dovranno disporre le scuole per integrare la quota nazionale di curriculum obbligatorio (DPR 275, art. 8.2,3) e per realizzare compensazioni tra discipline e attività (DPR 275, art. 8.1.e) e che si aggiungono alla possibilità di ampliamento dell'offerta formativa (DPR 275, art. 9).

Su questi temi, si registrano ancora divergenze più o meno sensibili rispetto alle dinamiche centro-periferia nelle determinazioni generali di indirizzo.

In particolare è stata ipotizzata e dibattuta la possibilità che le istituzioni scolastiche possano autonomamente attivare offerte opzionali anche per garantire articolazioni interne agli indirizzi («curvature»).

Questa quota, in qualche misura riconducibile alle possibilità di compensazione, andrebbe ad aggiungersi a quella di integrazione del curriculum obbligatorio (che è stata ipotizzata attorno al 15-20% e per la quale sono state confermate le finalità previste dal DPR 275). Inciderebbe quindi sul curriculum nazionale obbligatorio, per una parte che nelle proposte fatte oscilla fra il 10 e il 20% e potrebbe variare nel corso del quinquennio.

Al riguardo si sono confrontate opinioni anche divergenti:

- di chi ne sottolinea l'importanza poiché oltre a valorizzare concretamente l'autonomia delle scuole, consente di compensare in parte la riduzione degli indirizzi affidando alle istituzioni scolastiche la responsabilità progettuale di ampliare e calibrare ulteriormente l'offerta formativa, sulla base delle esigenze della realtà culturale e socioeconomica del territorio o delle scelte degli allievi e delle famiglie;

- di chi, sottolineando il rischio che attraverso questa strada si riproduca la proliferazione degli indirizzi, ha proposto che tale quota serva piuttosto non tanto ad articolare gli indirizzi, quanto a rendere più flessibili e incisive le acquisizioni culturali comuni;

- di chi tende comunque a non ampliarla eccessivamente (max 10-15%) contro i rischi di dispersione delle scelte, di localismo, di eccessiva frantumazione degli impianti formativi.

C'è invece sostanziale e generale accordo sul fatto che l'adozione di un adeguato sistema di opzioni possa rappresentare una delle novità più significative della riforma (già sperimentata positivamente in alcuni contesti) e sul fatto che tali opzioni vadano comunque attuate dalle singole istituzioni scolastiche sulla base di un repertorio di possibilità definite centralmente.

#### MONTE ORE ANNUALE

Dalle proposte e dagli esempi fatti emerge una tendenza ad orientarsi attorno ad un monte ore annuale di circa 1000 ore (con oscillazioni in più o in meno di circa il 20%), ma l'argomento non è stato oggetto di particolare ed esplicito approfondimento. Così come non è stata particolarmente dibattuta

l'articolazione quantitativa fra quota complessiva delle discipline comuni (o di equivalenza) e discipline di indirizzo, oltre all'ovvio assenso sul fatto che le seconde vadano gradualmente ampliandosi nel corso del quinquennio, senza compromettere anzi contribuendo a definire e consolidare la coerenza complessiva del progetto. Ad esempio, alcune proposte si sono orientate, per le discipline comuni dei primi due anni, su quote fra il 60 e l'80% del curriculum obbligatorio (tra le 18 e le 24 ore di un ipotetico orario settimanale di 30 ore), ma anche su questo aspetto si tratta di ipotesi fatte a titolo per lo più esemplificativo.

## DISCIPLINE

Non si è entrati nel merito di specifiche scelte disciplinari, fatte salve alcune esemplificazioni sulle discipline comuni, che si è poi ritenuto di non riportare nella sintesi conclusiva e che sono documentate tra i contributi (documenti) del Forum.

È piuttosto opinione su cui sono ritornati molti documenti e interventi che i curricula della scuola secondaria andranno opportunamente sostenuti da una attenta riflessione preventiva sulla mappa dei saperi contemporanei, sullo statuto epistemologico e formativo delle discipline, sull'importanza della dimensione operativa delle attività progettuali e di laboratorio.

L'ampia documentazione del Forum al riguardo costituisce anche un utile contributo ai successivi adempimenti dell'iter di riforma.