



Roma - 1998

STUDI E DOCUMENTI
degli
Annali della Pubblica Istruzione

83



GLI ISTITUTI COMPRENSIVI



Le Monnier

Il presente volume, dedicato agli "Istituti comprensivi", intende offrire un quadro sintetico dei processi innovativi che in questi anni sono stati attivati nella scuola dell'obbligo in tema di organizzazione didattica, di continuità curricolare e di rapporti con il territorio per la concertazione di un progetto educativo integrato.

L'istituto comprensivo rappresenta, nella scuola italiana, un'importante novità istituzionale che anticipa, per molti aspetti, gli assetti del sistema educativo che si va oggi delineando, anche sulla base delle proposte contenute nel disegno di legge sul riordino dei cicli scolastici.

Il volume, pertanto, si propone di orientare gli istituti comprensivi nella impegnativa ricerca di un nuovo modo di fare scuola.

Si ringraziano Alfonso Rubinacci, Direttore generale dell'istruzione secondaria di I grado, che ha promosso la pubblicazione, nonché, per l'apporto di idee offerto alla realizzazione del fascicolo e la preziosa collaborazione prestata nell'ambito del Progetto di Ricerca-Azione, Serafino Antonino, Maria Caterina Bertiglia, Pietro Boscolo, Paolo Calidoni, Giancarlo Cerini, Umberto Milazzo, Attilio Monasta, Angiolina Ponziano, Raffaella Semeraro.

Un particolare ringraziamento va a Paola Gallegati e Maria Naldini, per il coordinamento organizzativo dell'iniziativa.

STUDI E DOCUMENTI
DEGLI
ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
83

GLI ISTITUTI COMPRENSIVI
Innovazioni organizzative e curricolari
nel quadro dei processi di cambiamento
del sistema scolastico

LE MONNIER

*Questa pubblicazione è stampata su carta riciclata per contribuire alla
conservazione dell'ambiente.*

TUTTI I DIRITTI RISERVATI

MARZO 1999

STABILIMENTI TIPOLITOGRAFICI «E. ARIANI» E «L'ARTE DELLA STAMPA»
della S.P.A. Armando Paoletti - FIRENZE

INDICE

Presentazione Pag. IX

Parte Prima

L'ISTITUTO COMPRENSIVO NEL PANORAMA SCOLASTICO

L'ISTITUTO COMPRENSIVO CROCEVIA DELLE RIFORME.....	3
L'EVOLUZIONE STORICO GIURIDICA DELL'ISTITUTO COMPRENSIVO	3
Una legge per non far morire la montagna	3
Le scuole comprensive: novità istituzionale.....	7
Gli istituti comprensivi sperimentali, un modello organizzativo metropolitano.....	13
Gli istituti in zone di montagna (e piccole isole) e il Progetto Sviluppo della Montagna	15
Uno sguardo al futuro	18
ISTITUTI COMPRENSIVI E AUTONOMIA	21
LA COMPLESSITÀ	23
LA DIREZIONE, LA DIRIGENZA E IL LORO ESPLICITARSI.....	26
IL RAPPORTO CON IL TERRITORIO ED I SUOI RAPPRESENTANTI. IL SENSO DELLE RETI DI SCUOLE.....	33
AUTONOMIA E RESPONSABILITÀ	40
CONCLUSIONI	43
RIFERIMENTI NORMATIVI PRINCIPALI.....	44
NORMATIVA DI RIFERIMENTO SUGLI ISTITUTI COMPRENSIVI	46
SCHEDA: GLI ISTITUTI COMPRENSIVI NELLE ZONE DI MONTAGNA: MODALITÀ DI ISTITUZIONE.....	46

SCHEDA: GLI ISTITUTI COMPENSIVI IN ZONE NON DI MONTAGNA: MODALITÀ DI ISTITUZIONE.....	49
SCHEDA: GLI ISTITUTI COMPENSIVI: MODALITÀ DI FUNZIONAMENTO.....	52
SCHEDA: GLI ISTITUTI COMPENSIVI: MODALITÀ DI ASSISTENZA, VIGILANZA E MONITORAGGIO.....	56
SCHEDA: GLI ISTITUTI COMPENSIVI: INIZIATIVE DI FORMAZIONE DEL PERSONALE DIRETTIVO.....	58

Parte seconda
LA STRUTTURA DI FUNZIONAMENTO
DELL'ISTITUTO COMPENSIVO

UN SONDAGGIO SUL CLIMA ORGANIZZATIVO NELL'ISTITUTO COMPENSIVO.....	65
LE RAGIONI DEL SONDAGGIO.....	65
COSA SI INTENDE PER CLIMA ORGANIZZATIVO.....	68
L'INDAGINE.....	74
LO STRUMENTO USATO NELL'INDAGINE.....	75
DIMENSIONE DEL CLIMA ORGANIZZATIVO.....	77
RISULTATI.....	79
Analisi qualitativa.....	79
Analisi quantitativa.....	83
CONCLUSIONI.....	90
BIBLIOGRAFIA.....	91
ISTITUTI COMPENSIVI E COMUNITÀ TERRITORIALE.....	93
IL RAPPORTO TRA SCUOLA/SERVIZI FORMATIVI E COMUNITÀ TERRITORIALE.....	93
Trasformazioni recenti ed in corso.....	93
Peculiarità dell'istituto comprensivo.....	97
L'ESPERIENZA/LABORATORIO DEGLI ISTITUTI COMPENSIVI SPERIMENTALI: LA RICERCA-AZIONE VERSO PATTI TERRITORIALI PER LA FORMAZIONE.....	102
Contesto.....	102
Percorso.....	104
SCUOLA E COMUNITÀ TERRITORIALE IN UN SISTEMA ISTITUZIONALE DI AUTONOMIE.....	109
Gli istituti comprensivi come «prototipo».....	109
La ricerca come «modello procedurale».....	111
Verso progetti/Patti Educativi Territoriali/Integrati.....	113
BIBLIOGRAFIA.....	117

Parte terza
L'ISTITUTO COMPRENSIVO SPERIMENTALE:
LABORATORIO PER L'INNOVAZIONE

VERTICALITÀ, RIFORME E ISTITUTI COMPRENSIVI	121
RIPENSARE LA SCUOLA DI BASE	121
ISTITUTI VERTICALI: NATI (QUASI PER CASO)	124
Un futuro promettente	125
Il curriculum verticale: una ricerca in fieri	126
Un curriculum di base più sobrio, ma narrativo	127
LA FORMAZIONE DI BASE: PREVENIRE GLI INSUCCESSI	130
Dai saperi ai curricula: il contributo dei Saggi	132
L'ISTITUTO COMPRENSIVO: PROVE TECNICHE DI AUTONOMIA	135
Un'innovazione sotto osservazione	138
Gli indicatori di qualità dell'istituto comprensivo	138
Pensare positivo...in verticale	142
La verticalità alla prova del dimensionamento	144
UN DISCORSO APERTO SUL FUTURO	145
I SAPERI DI UNA NUOVA CONCEZIONE DEL CURRICOLO	147
L'INNOVAZIONE SCOLASTICA CONCORRE AL CAMBIAMENTO SOCIALE.....	148
L'AUTONOMIA RICHIEDE UNA NUOVA CONCEZIONE DEL CURRICOLO NELLA SCUOLA DI BASE NEGLI ISTITUTI COMPRENSIVI	152
L'autonomia scolastica	153
I saperi essenziali nella scuola di base	154
La ridiscussione degli obiettivi educativi e didattici	156
La riforma dei cicli scolastici	157
Il ridimensionamento delle istituzioni scolastiche	159
Gli istituti comprensivi	160
PROCESSI INTEGRATIVI NELLA PROGETTAZIONE CURRICOLARE	163
L'INTEGRAZIONE DEI SAPERI: UN PASSAGGIO CRUCIALE DEL CAMBIAMENTO DELL'I- STRUZIONE.....	168
I saperi di un curriculum integrato	169
I processi di problematizzazione alla base degli apprendimenti discipli- nari	172
Dimensioni della conoscenza ed ambiti disciplinari specifici	172
L'integrazione tra i codici linguistici	173

LA TRASMISSIONE CULTURALE NEGLI ISTITUTI COMPRENSIVI.....	174
ALCUNE ESPLORAZIONI DI DIDATTICA INNOVATIVA NEGLI ISTITUTI COMPRENSIVI SPE- RIMENTALI.....	177
Ridefinire il significato del curricolo scolastico	178
Esplorare il raccordo tra i saperi lavorando intorno a problematiche comuni.....	179
Aumentare la cooperazione dei docenti tra di loro e con i loro allievi.....	181
Ridiscutere i criteri di valutazione scolastica	182
PROBLEMI ANCORA IRRISOLTI PER UN CAMBIAMENTO DEFINITIVO	183
BIBLIOGRAFIA	186
L'INNOVAZIONE METODOLOGICA E DIDATTICA NEGLI ISTITUTI COMPRENSIVI	189
PREMESSA	189
DEFINIZIONI: «METODI», «TECNICHE», «ORGANIZZAZIONE».....	191
PRINCIPALI INNOVAZIONI METODOLOGICO-DIDATTICHE NEGLI ISTITUTI COMPRENSIVI	193
Progettazione di istituto e di « <i>team</i> »	194
Aggregazioni flessibili e funzionali dei gruppi allievi.....	195
Un approccio critico alla flessibilità.....	198
ESPERIENZE DI COSTRUZIONE PROGRESSIVA «DAL BASSO» DI STANDARD MINIMI PER LA SCUOLA DI BASE	200
LE MOLTE FACCE DELLA VALUTAZIONE	202
CHI È IL SOGGETTO DELL'INNOVAZIONE METODOLOGICO-DIDATTICA?.....	204
BIBLIOGRAFIA	209
CONTINUITÀ, APPRENDIMENTI E COMPETENZE IN UN CURRICOLO VERTICALE	211
LA QUALITÀ DELL'APPRENDIMENTO.....	214
LA CONTINUITÀ	217
LA CONTINUITÀ «ORIZZONTALE».....	222
BIBLIOGRAFIA	228

PRESENTAZIONE

Quando, solamente cinque anni fa, furono creati i primi istituti comprensivi di scuola materna, elementare e media, nessuno poteva prevedere una loro diffusione così ampia e rapida.

La soluzione di raggruppare i tre gradi di istruzione in un unico istituto, con un'unica direzione, era stata adottata dal legislatore per salvaguardare il patrimonio scolastico e culturale delle zone di montagna e delle piccole isole messo a rischio dai tagli imposti dalla situazione finanziaria del Paese, che avrebbero potuto far scomparire l'unico patrimonio educativo e spesso anche culturale di quei territori.

In origine era prevista l'istituzione di un numero limitato di scuole comprensive; queste nel giro di soli quattro anni sono invece diventate 638 presenti su tutto il territorio nazionale.

Gli istituti comprensivi si presentano, perciò, come una forma «normale» di riorganizzazione dell'intero ciclo della scuola di base, indipendentemente dalle tipologie del territorio.

Si tratta di mutamenti così rapidi che il significato stesso del contributo che si vuole offrire con la pubblicazione di questo fascicolo, è mutato nell'arco dei pochi mesi che sono intercorsi dal momento in cui è stato concepito al momento in cui il lettore lo avrà nelle sue mani.

Il Ministero della Pubblica Istruzione, infatti, aveva subito cominciato, per iniziativa delle Direzioni Generali interessate, a seguire e orientare gli sviluppi di questa nuova forma di organizzazione dell'istruzione, intuendone le potenzialità, supportando e fecondando con indirizzi e strumenti di innovazione didattica e organizzativa, quella che, per il solo dettato legislativo, poteva apparire come una pura operazione di risparmio e di ingegneria istituzionale.

In particolare, la Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado ha promosso l'individuazione di 22 istituti comprensivi, distri-

buiti in varie parti del Paese, con i quali sperimentare, anche con l'ausilio di un Progetto nazionale di Ricerca-Azione, un nuovo modo di concepire e realizzare il servizio scolastico dell'istruzione obbligatoria, o, per meglio dire «di base», visto che la scuola dell'infanzia, per quanto diffusa nel nostro Paese, non rientra, al momento, nella scuola dell'obbligo.

L'individuazione degli Istituti Comprensivi Sperimentali (ICS) fu resa possibile da una interpretazione più lata dei criteri ai quali si era rigidamente ispirata la prima attuazione della legge n.97/94.

Si erano infatti già costituiti altri istituti comprensivi di scuola materna, elementare e media «in zone non di montagna, né di piccola isola», ma su territori in cui il livello del «disagio» e della «dispersione» appariva tale da sconsigliare l'applicazione di norme finanziarie che avrebbero potuto ridurre la portata dell'azione educativa e la presenza delle istituzioni scolastiche.

Entrarono così, fra gli ICS, alcune scuole della periferia di grandi aree urbane, dove si assumeva l'impegno prioritario di combattere la dispersione scolastica e il degrado, in un difficile rapporto fra scuola e territorio.

Questo fascicolo è il frutto del lavoro del Gruppo Nazionale, istituito dalla Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado, per sostenere la realizzazione del Progetto di Ricerca-Azione «L'Istituto Comprensivo Sperimentale: laboratorio per l'innovazione» e per fornire, con i risultati del progetto, a tutti gli altri istituti comprensivi, proposte, soluzioni realistiche, indicazioni metodologiche ed operative per un nuovo modo di fare scuola, nelle condizioni strutturali e organizzative tipiche di questa aggregazione di gradi di istruzione.

Le trasformazioni che sono nel frattempo intervenute pongono, tuttavia, i risultati di questo lavoro alla necessaria attenzione di un pubblico molto più vasto, per due motivi sostanziali, che sono il segno inequivocabile di una strategia del legislatore e del governo che si è sviluppata ed espressa dopo l'entrata in vigore della legge 97/94 e che spesso non è immediatamente percepita.

Il primo motivo è dato dalla riforma della pubblica amministrazione, che sta operando per armonizzare le esigenze di razionalizzazione della spesa pubblica, col bisogno, ormai pressante da tempo, di efficienza ed efficacia di ogni servizio da essa fornito.

In questa direzione, fra le molte misure, vi è, come è noto, il processo di dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche, molto più in termini di servizi amministrativi e dirigenza, che non in termini di locali o attrezzature (come taluni erroneamente paventano).

Sulla scia del dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche, gli accorpamenti di istituti in «verticale», cioè con la creazione di istituti comprensivi di scuola materna, elementare e media, stanno diventando quasi la norma soprattutto nelle migliaia di comuni italiani che non hanno le caratteristiche delle grandi città.

Il secondo motivo è direttamente collegato al bisogno di trasformazione dell'intero asse della scuola di base nel nostro paese, come si è palesato nel Documento del gennaio 1997 sulla riforma dei cicli dell'istruzione e nel successivo disegno di legge presentato dal governo al Parlamento.

In questi atti si sottolineano con forza, fra i molti e importanti aspetti del processo che si intende avviare, il rapporto fra la scuola dell'infanzia e gli altri livelli di scuola obbligatoria e, soprattutto, le necessarie unitarietà, gradualità e continuità della «scuola di base».

La scuola avverte il disagio per la sfasatura temporale e, spesso, la disarticolazione funzionale prodotta dai vari provvedimenti che hanno riformato in tempi diversi e separatamente i vari ordini e gradi di istruzione.

Un disegno complessivo di riforma è richiesto ormai anche dalla necessità di confrontarsi con gli altri paesi dell'Unione Europea e dalle analisi, talvolta severe, degli organismi internazionali che hanno studiato il nostro sistema di istruzione.

Prima ancora che il legislatore abbia definito una riforma dei cicli dell'istruzione, con il relativo prolungamento dell'obbligo scolastico, sulla spinta di queste esigenze, nell'ambito degli ICS, si stanno generando rapidamente forme nuove di organizzazione scolastica, i cui veri significati e contenuti innovativi non traggono origine ancora, se non in misura parziale e provvisoria, dalle disposizioni vigenti.

La sfida, non facile e non sempre compresa da chi guarda la scuola dal di fuori, è infatti proprio quella di introdurre gradualmente, ma decisamente, in una scuola che è già cambiata nella sua articolazione esterna (un unico dirigente, un unico collegio dei docenti, un unico consiglio di istituto, per i tre gradi di istruzione che pure ancora convivono), un modo nuovo di fare scuola. Questo nuovo modo sta nascendo dalla realtà quotidiana del lavoro degli insegnanti dei tre tipi di scuola, che pur con i limiti che ancora li vincolano al loro stato giuridico e alla loro diversa qualificazione originaria, si trovano ad affrontare insieme gli stessi problemi, a condividere e organizzare le stesse risorse umane e materiali, a dover rispondere alla stessa domanda emergente dal territorio.

C'è la necessità e l'urgenza di rimuovere gli ostacoli che ancora rendono arduo questo impegno dei dirigenti e degli insegnanti: ostacoli

che la trasformazione della struttura organizzativa della scuola comprensiva rende più percettibili per l'inadeguatezza degli attuali indirizzi relativi alla progressione ed alla certificazione dei curricula.

I provvedimenti già in atto sull'autonomia scolastica permettono, anzi incoraggiano, una sempre maggiore capacità e responsabilità delle scuole stesse nel prendere decisioni. Il salto di qualità che il servizio scolastico sta facendo negli istituti comprensivi non sarebbe stato materialmente possibile senza questi provvedimenti.

Il lavoro di dirigenti e insegnanti degli istituti comprensivi non ha atteso e non attende la «riforma della scuola» per riempire di valori, di contenuti, di metodi nuovi e nuove forme di organizzazione della didattica, i processi di insegnamento e apprendimento.

Il problema è che la qualità del servizio scolastico e la risposta alle pressanti esigenze del paese non si possono basare solamente sull'impegno dei dirigenti e dei docenti, in un quadro normativo che ancora presenta forte inadeguatezze, rigidità, impostazioni fuori tempo, in ordine agli «obiettivi» e ai «saperi» dell'istruzione, in ordine ai criteri di valutazione e certificazione dei risultati di apprendimento, in ordine alle stesse finalità di un'istruzione obbligatoria, in rapporto alle finalità di altri livelli e tipi di formazione non obbligatoria per tutti.

Il segno di cosa sia possibile già fare in una scuola dove l'autonomia e il dimensionamento creano condizioni esterne profondamente nuove, ma anche di cosa non sia possibile realizzare senza ulteriori passi avanti sul terreno sia normativo che culturale, è fornito dal lavoro di tre anni del progetto di ricerca-azione al quale stanno lavorando gli Istituti Comprensivi Sperimentali e di cui questo fascicolo è una prima documentazione sintetica.

Il contributo di apertura offre un quadro dettagliato della genesi degli istituti comprensivi a partire dal più volte citato art.21 della legge 31.1.1994, n. 97 sino ai più recenti provvedimenti di normativa secondaria in materia di dimensionamento delle istituzioni scolastiche in vista della attribuzione dell'autonomia.

Il rapporto tra istituti comprensivi e autonomia viene ampiamente affrontato nel saggio seguente che si sviluppa intorno a quattro assi culturali rispetto ai quali vengono proposte alcune considerazioni attinenti le difficoltà di realizzazione e le anticipazioni più o meno consapevoli realizzate negli istituti comprensivi. Essi sono: la complessità, la dirigenza, il rapporto con il territorio, l'autonomia e responsabilità.

La prima parte del volume presenta anche una serie di schede riguardanti la normativa di riferimento degli istituti comprensivi, per offrire uno strumento agile di reperimento delle fonti.

I temi attinenti la struttura di funzionamento dell'istituto comprensivo formano oggetto della seconda parte del volume che riporta i risultati di un sondaggio sul clima organizzativo.

Essi offrono spunti di riflessione per capire meglio sia le aree di debolezza che quelle di forza della relazione interpersonale all'interno dell'istituto comprensivo.

Il rapporto tra istituti comprensivi e comunità territoriale viene rivisitato nel contributo successivo che inquadra i medesimi nella scuola di base, concepita come «opportunità insostituibile di tirocinio della cittadinanza, della conoscenza di sé e della assunzione di responsabilità ed impegni».

I saggi che costituiscono la terza parte del volume sono legati da un filo conduttore comune rappresentato dal concetto di verticalità, visto nelle dimensioni attinenti i saperi in una nuova concezione del curriculum, la continuità, gli apprendimenti e le competenze, l'innovazione metodologica e didattica. Sono indubbiamente temi di grande rilevanza non solo per il sistema degli istituti comprensivi ma per tutta la scuola di base.

La «continuità» viene vista come un indicatore della qualità e della produttività del sistema formativo e quindi «una bussola per l'intera riforma della scuola di base», considerato che «occorre produrre il massimo sforzo per rafforzare la formazione di base di tutti i futuri cittadini.»

Da questa considerazione iniziale, si passano a esaminare le innovazioni didattiche e metodologiche che il Progetto di Ricerca-Azione ha contribuito a sviluppare. Il cambiamento organizzativo e didattico non può non passare attraverso una nuova professionalità del docente, che dovrà essere più ricca, complessa e polivalente.

Il saggio di chiusura affronta il tema della qualità dell'apprendimento in rapporto alla continuità. È una problematica ancor più attuale, specialmente oggi che siamo alla vigilia della riforma dei cicli.

Molte sono le indicazioni offerte da questo volume che la Direzione Generale ha voluto raccogliere e affidare all'attenta e qualificata riflessione di tutti gli operatori scolastici e di coloro che, a vario titolo, sono oggi chiamati al governo ed alla gestione della scuola italiana. L'esperienza degli istituti comprensivi dimostra che la scuola italiana è matura ad accogliere nuove forme organizzative del servizio scolastico a condizione che l'innovazione trovi la sua ragion d'essere in una coerente pedagogia curricolare e di rapporti con il territorio, che garantiscano all'alunno un «percorso formativo organico e completo».

Il Ministero della Pubblica Istruzione ha inteso mettere in campo una pluralità di iniziative a sostegno di questa innovazione istituzionale. Occorre adesso che altri soggetti, particolarmente a livello territoriale, raccolgano la sfida e, con un'azione concertata, garantiscano le migliori condizioni possibili di funzionamento a questa giovane e promettente realtà rappresentata dagli istituti comprensivi.

Alfonso Rubinacci

PARTE PRIMA
L'ISTITUTO COMPRENSIVO
NEL PANORAMA SCOLASTICO

L'ISTITUTO COMPRENSIVO CROCEVIA DELLE RIFORME*

L'EVOLUZIONE STORICO-GIURIDICA DELL'ISTITUTO COMPRENSIVO

Una legge per non far morire la montagna

Gli istituti comprensivi di scuola materna, elementare e media non nascono con una legge della scuola che li preveda e li istituisca e li presenti come una delle possibili modalità organizzative del servizio scolastico.

Sorgono, piuttosto, come possibilità organizzativa del servizio scolastico per gli abitanti delle zone scarsamente abitate o in territori con rischio di spopolamento, in un periodo, gli inizi degli anni '90, nel quale l'attenzione al «territorio» si sostanzia nella L. n. 142 dell'8 giugno 1990, nota come legge per le aree metropolitane.

In quegli anni emergono fenomeni sociali particolari, quali il progressivo e forte inurbamento, il conseguente spopolamento e l'abbandono di intere zone, prevalentemente montane, e il depauperamento dell'economia locale montana: economia perdente nei confronti delle situazioni strutturali più vantaggiose offerte dalla città.

Per contrastare il fenomeno dell'isolamento delle piccole comunità, che costituiscono più del 50% degli insediamenti abitativi, prive dei servizi essenziali e delle «infrastrutture», condannate alla perdita di qualsiasi identità culturale e delle ragioni fonda-

* Redatto da Angiolina Ponziano, Ispettore tecnico, Direzione Generale dell'Istruzione Elementare.

mentali per il mantenimento dell'aggregazione sociale e bilanciare la L.n. 142/1990 volta maggiormente all'organizzazione dei servizi al cittadino delle aree urbane, viene approvata la L. n. 97 del 31 gennaio 1994, «Nuove disposizioni per le zone montane», legge che nasce con una forte caratterizzazione economica e sociale.

In questa legge gli interventi di sostegno all'economia appaiono, forse per la prima volta, legati alle tipicità delle vocazioni territoriali, siano esse naturalistiche-ambientalistiche, che maggiormente connotate sul versante dell'artigianato e dei «prodotti tipici».

Gli elementi innovativi della legge sono presenti già nell'articolo 1 punto 4 dove testualmente si dice: «...Sono interventi speciali per la montagna le azioni organiche e coordinate dirette allo sviluppo globale della montagna mediante la tutela e la valorizzazione delle qualità ambientali e delle potenzialità endogene proprie dell'habitat montano. Le azioni riguardano i profili: a) territoriale... b) economico... c) sociale, anche mediante la garanzia di adeguati servizi per la collettività; d) culturale e delle tradizioni locali».

La legge guarda anche molto in avanti, in un futuro informatico e telematico, e all'articolo 14 «Decentramento di attività e servizi», dice: «1. Il CIPE e le regioni emanano direttive di indirizzo tendenti a sollecitare e vincolare la Pubblica Amministrazione a decentrare nei comuni montani attività e servizi dei quali non è indispensabile la presenza in aree metropolitane, quali istituti di ricerca, laboratori, università, musei, infrastrutture culturali, ricreative e sportive, ospedali specializzati, case di cura e di assistenza, disponendo gli stanziamenti finanziari necessari».

In sintesi non solo promozione per la gestione dei beni agro-silvo-pastorali, tutela dei prodotti tipici e agevolazioni per i piccoli imprenditori produttori e commerciali, ma previsioni di insediamenti stabili di cultura e di alta cultura, di cura e di prevenzione delle malattie, attività che non necessitano nel 2000 di essere inserite in un contesto urbano per funzionare agevolmente.

Gli interventi di carattere sociale volti al mantenimento degli insediamenti abitativi e al radicamento delle comunità sul territorio sono presenti anche sul versante della formazione.

L'art. 11: «esercizio associato di funzioni e gestione associata di servizi pubblici», che suggerisce l'esercizio associato di funzioni e servizi comunali – in attuazione dell'articolo 28 della L. n. 142 dell'8 giugno 1990 –, in riferimento ai compiti di assistenza al territorio e in modo particolare indica tra questi compiti «...c) l'organizzazione del trasporto locale, ed in particolare del trasporto scolastico; ...f) la realizzazione di strutture sociali di orientamento e formazione per i giovani con il preminente scopo di favorirne la permanenza nei territori montani»; e gli articoli 20 e 21 rispettivamente «Collaborazione tra soggetti istituzionali» e «scuola dell'obbligo» che appaiono più direttamente collegati alla riorganizzazione del servizio scolastico sul territorio montano.

Nell'esame del provvedimento sotto il profilo del servizio scolastico, è necessario ricordare che il 1994 è stato l'anno nel quale, con una qualche determinazione, si è iniziato ad applicare il rapporto alunni/classe e i provvedimenti di razionalizzazione della rete scolastica.

In una situazione nella quale la presenza di piccole scuole poteva garantire il mantenimento degli insediamenti abitativi insieme ad altre iniziative volte a far sviluppare «la montagna», l'intervento di razionalizzazione della rete scolastica, con le previste soppressioni di scuole con risparmio nella spesa pubblica, costituiva un pericolo che bisognava allontanare.

L'articolo 20, «Collaborazione tra soggetti istituzionali», diventa allora la chiave di lettura del forte patto sociale che i soggetti istituzionali sono chiamati a sottoscrivere per il mantenimento della cultura e della vita nelle zone montane, e perciò dell'istruzione, per la garanzia di un dignitoso futuro per le giovani generazioni.

L'intuizione del legislatore di ricollegare la ricostituzione di un solido patto culturale e sociale all'istruzione e alla formazione appare geniale.

In un periodo nel quale il sistema scolastico italiano si avvia a un dimensionamento dettato dalle mutate condizioni economiche e sociali e dai veloci cambiamenti tecnologici, l'inserimento, all'articolo 21 della legge, del riferimento al sistema scolastico quale strumento di lotta ad aspetti sociali negativi, come l'impovertimento umano delle zone montane, appare una po-

tente risorsa per elevare il livello di istruzione dei giovani e la qualità della vita di intere comunità locali montane.

Non meno stimolante appare la proposta della legge per la scuola, che viene indotta a riflettere sul suo assetto tradizionale, basato su di una rigida separazione dei gradi e degli ordini scolastici, e viene spinta ad adottare modifiche di ordinamento nella prospettiva di una migliore funzionalità di una più agevole articolazione e di una più elevata qualità dei servizi educativi, istruttivi e formativi locali.

L'articolo 21 «Scuola dell'obbligo» infatti come primo elemento di innovazione introduce la possibilità di costituzione di *istituti comprensivi* «1. Nei comuni montani con meno di 5000 abitanti possono essere costituiti *istituti comprensivi di scuola materna, elementare e secondaria di primo grado, cui è assegnato personale direttivo della scuola elementare e della scuola media* secondo i criteri e modalità stabiliti con ordinanza del Ministero della Pubblica Istruzione».

La lettura combinata degli articoli 20 e 21 indica come gli accordi di programma per l'offerta formativa di scuola di base mutuati dalla L. n. 142/1990 riguardino due categorie di comune: a) Comune con popolazione consistente, vicina ai 5000 abitanti, con servizio scolastico dalla scuola materna alla scuola media dell'obbligo; b) Comune di scarsa o ridotta consistenza da riunire e aggregare in comprensorio e nei quali il servizio scolastico sia da organizzare o da promuovere ex novo. Ciascuna delle situazioni descritte deve necessariamente rivedere gli assetti dell'organizzazione scolastica periferica (circoli didattici e presidenze di scuole medie) e prevedere un diverso dimensionamento in conseguenza delle nuove aggregazioni di scuole di diverso ordine di appartenenza.

Tanto dalla L. n. 97/1994 si può desumere quanto basta per avviare e predisporre nei provvedimenti legislativi ed amministrativi che dall'articolo 51, comma 6, del D. Lgs. n. 297 del 16 aprile 1994, «Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione...» fino al D.P.R. n. 233 del 18 giugno 1998, «Dimensione ottimale delle istituzioni scolastiche...», danno garanzia e legittimità istituzionale al modello organizzativo degli istituti comprensivi.

Una ampia attuazione dell'innovazione ha portato ad una presenza tanto consistente di istituti comprensivi da ridisegnare, in alcune regioni, l'assetto complessivo della distribuzione delle direzioni didattiche e delle presidenze di scuola media e un ripensamento dell'organizzazione didattica della scuola dell'obbligo (Basilicata e Molise).

L'obiettivo della legge sulla montagna non era, forse, così ambizioso; tuttavia, era quello di mantenere nei territori montani, non solo le scuole della fascia dell'obbligo, ma anche una forte presenza istituzionale, costituita da una direzione didattica o una presidenza di scuola media, si può asserire che è stato pienamente raggiunto.

Così, una legge nata per non «far morire la montagna» attraverso un sapiente intreccio della valorizzazione economica, sociale e culturale del territorio montano ha evidenziato la necessità di una diversa organizzazione della scuola dell'obbligo e ha posto in luce la possibilità di sviluppo economico, anche attraverso la sperimentazione di modelli di formazione professionale legati alle tipicità produttive del territorio, introducendo cambiamenti di carattere strutturale, attraverso provvedimenti normativi formali, del sistema di istruzione italiano.

Le scuole comprensive: novità istituzionale

Le indicazioni degli articoli 20 e 21 della legge sulla montagna non hanno come effetto un immediato cambiamento della struttura delle scuole, ma presuppongono, piuttosto, una possibilità di organizzare la scuola dell'obbligo in modo da mantenere presidi scolastici anche nelle zone a rischio di spopolamento: gli articoli hanno carattere di tutela più che di innovazione.

Anche il Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, D. Lgs. n. 297 del 16 aprile 1994, inserisce la possibilità di costituire «istituti comprensivi di scuola materna, elementare e media, secondo criteri e modalità stabiliti con ordinanza del Ministero della Pubblica Istruzione...» nel Titolo II – parte del testo legislativo dove si tratta della razionalizzazione della rete scolastica –, e non nella parte in cui si tratta delle sperimentazioni metodologiche e didattiche o di ordinamenti e strut-

ture. Ciò quasi a significare che gli istituti comprensivi costituiscono una scuola di risulta, di emergenza: un agglomerato di scuole diverse guidate da un solo ufficio amministrativo, sia esso direzione didattica o presidenza, e non una novità istituzionale legittimata a sperimentare un curriculum articolato in continuità didattica per gli allievi e una diversificata organizzazione del lavoro scolastico per i docenti.

Più che i diversi e possibili modelli organizzativi della scuola dell'obbligo o la riforma della secondaria di secondo grado, il tema dominante il dibattito del periodo è l'autonomia delle istituzioni scolastiche, autonomia che esige un piano di razionalizzazione e di ridimensionamento delle scuole, con qualche lieve eccezione per casi particolari.

La L. n. 537 del 24 dicembre 1993 «Interventi correttivi di finanza pubblica», all'art. 4 (Pubblica Istruzione), nell'introdurre il tema dell'autonomia delle istituzioni scolastiche così si esprime: «...a) i tempi di attuazione dell'autonomia, in relazione alla definizione di un piano di razionalizzazione e di ridimensionamento degli istituti di cui al comma 1, da formulare anche sulla base delle esigenze e delle proposte degli enti locali,... Il predetto piano, avuto riguardo all'età degli alunni, al numero degli handicappati inseriti, alle zone definite a rischio per problemi di devianza giovanile e minorile, terrà in specifica considerazione le necessità e i disagi che possono determinarsi in relazione ad esigenze locali, particolarmente nelle comunità e zone montane e nelle piccole isole;...».

La scuola, con qualche apprensione soprattutto nei casi di scarsa presenza di alunni, attende le conseguenze strutturali ed organizzative della finanziaria '93, le cui linee di tendenza erano state ampiamente anticipate nell'O.M. n. 315 del 9 novembre 1994, «Disposizioni riguardanti la razionalizzazione della rete scolastica e l'istituzione di scuole ed istituti di istruzione elementare, secondaria ed artistica per l'anno scolastico 1995/96».

Le disposizioni che disciplinano le attività formative volte a realizzare la migliore qualità dell'offerta formativa sul territorio, attraverso il progressivo dimensionamento del numero delle unità scolastiche in rapporto alla domanda di istruzione, prevedono gli strumenti giuridici della razionalizzazione. Tali strumenti, chia-

mati *istituti giuridici*, sono a) la trasformazione, b) la soppressione, c) la fusione, d) l'aggregazione, e) il cambio di aggregazione.

Appare evidente che il miglioramento della qualità della scuola passa attraverso la diminuzione degli istituti scolastici sul territorio (razionalizzazione) e il contenimento degli organici (blocco del turn over per il personale della scuola), piuttosto che attraverso la strada della sperimentazione mirata di modelli di organizzazione scolastica e didattica.

Tuttavia nell'ordinanza desta qualche interesse l'articolo 8, «Aggregazioni fra scuole materne, elementari e medie nei comuni montani», dove le norme per la costituzione di *istituti autonomi comprensivi di scuola materna, elementare e secondaria di primo grado* trasformano un'ipotesi remota in realtà *istituzionale scolastica* attuabile.

Nell'anno scolastico 1995/96 la scuola inizia in 137 istituti comprensivi di scuola materna, elementare e media.

L'aver avviato un processo innovativo di così vasta portata soltanto con una modifica di carattere amministrativo, senza processi di sperimentazione e azioni amministrative propedeutiche, apre immediatamente il confronto sull'unitarietà: un capo d'istituto unico, un consiglio d'istituto unico e un collegio dei docenti unitario. Questo tipo di scuola è infatti caratterizzato dall'unicità di strutture e servizi, dall'unitarietà di gestione, dall'unitarietà della programmazione degli obiettivi educativi generali, dall'unicità del Progetto Educativo d'Istituto (P.E.I.).

La «scuola comprensiva» dovrebbe assicurare e garantire la continuità educativa e didattica, dovrebbe realizzare la trasversalità dei progetti educativi e consentire l'integrazione delle competenze professionali degli insegnanti attraverso l'ottimizzazione dell'impiego delle competenze dei docenti, indipendentemente dall'appartenenza ai diversi ordini e gradi.

La «scuola comprensiva», inoltre, si rivela la sede della cultura e delle tradizioni locali, promuove e rafforza il senso di appartenenza degli allievi e dei docenti alla propria comunità, eleva, attraverso il miglioramento dei servizi sociali e culturali, la qualità di vita delle popolazioni interessate.

L'ordinanza non ha il potere di riconoscere e legittimare istituzionalmente una innovazione che postula l'unitarietà della scuola

di base, dalla scuola materna alla scuola media, la continuità del processo di apprendimento relazionata alla maturazione psicologica e intellettuale degli allievi, la collaborazione dei docenti dei diversi ordini e gradi nella costruzione del curricolo verticale e una organizzazione dei tempi scolastici e dei gruppi alunni legata ad un progetto educativo unitario e non settoriale. I tempi e i modi dell'innovazione sono necessariamente demandati ad una forte azione di aggiornamento del personale impegnato nel funzionamento dell'istituto comprensivo e nel monitoraggio continuo dei processi innovativi attivati dall'istituzione di scuole comprensive.

Un compito ampio e complesso che ha trovato l'Amministrazione scolastica preparata.

La promozione di una vasta opera di formazione in servizio della dirigenza scolastica delle istituzioni comprensive (C.M. n. 282 del 10 agosto 1995), la costituzione di specifici gruppi ispettivi-tecnici con compiti di sostegno, consulenza e monitoraggio presenti su tutto il territorio nazionale (Nuclei Operativi Regionali) e l'emanazione di provvedimenti amministrativi tendenti a consolidare la caratteristica di unicità delle istituzioni comprensive hanno avuto la finalità di renderle visibili sul territorio di appartenenza, di ricreare la rete delle relazioni con le famiglie, gli enti locali e tutto il contesto sociale, impreparati ad un cambiamento così totale quanto impreveduto.

L'attenzione ai dirigenti scolastici ha significato comprensione delle diverse dimensioni nelle quali opera e si articola l'attività dell'istituto comprensivo: emergono le problematiche della complessità nella dimensione *istituzionale-territoriale*, dove le leggi n. 142/1990, n. 97/1994, n. 662/1996 e il T.U. n. 297/1994 diventano gli indispensabili strumenti normativi quotidiani per la programmazione territoriale del servizio scolastico fino alle prospettive dell'autonomia definite dalla L. n. 59 del 15 marzo 1997 e attuate dal D. Lgs. n. 112 del 31 marzo 1998.

Infine, il Regolamento sul dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche, D.P.R. n. 233 del 18 giugno 1998, in maniera definitiva riconosce la legittimità istituzionale del modello organizzativo degli istituti comprensivi e assegna il parametro dimensionale per il riconoscimento dell'autonomia amministrativa, organizzativa, didattica e di ricerca e progettazione educativa.

I capi d'istituto e i colleghi dei docenti approfondiscono la *dimensione pedagogico-curricolare* non solo per rivisitare le problematiche della «continuità educativa» nei documenti programmatici e normativi, ma per individuare le peculiarità di un curriculum in verticale e di una organizzazione didattica che abbraccia il periodo di sviluppo dell'età evolutiva dai tre ai quattordici anni (con la previsione a sedici con la proposta governativa di riordino dei cicli).

E, ancora, i dirigenti scolastici affrontano le difficoltà comunicative proprie della relazione umana, nella dimensione *organizzativo-relazionale*, dove la «collegialità» diventa il motore propulsore o l'ostacolo insormontabile per qualsiasi cambiamento. Gli organi collegiali, già elemento di complessità, intrigano e affascinano per le possibilità degli intrecci comunicativi legati alla formazione diversa dei docenti, alle organizzazioni didattiche specifiche degli ordini e gradi di scuola e alle finalità proprie di ciascun ordine e grado scolastico.

I dirigenti scolastici incontrano, e a volte si scontrano, con la dimensione *amministrativo-contabile*, scoprendo l'intimo legame tra «progettazione e uso ottimale delle risorse umane, finanziarie e materiali». Si preparano per il tempo dell'autonomia scolastica e approfondiscono la gestione di un bilancio che utilizza equamente i fondi per la qualificazione dell'offerta formativa e del servizio scolastico, facendo tesoro delle apposite disposizioni contabili per gli istituti comprensivi previste dalla O.M. n. 267/1995 e dalla C.M. n. 268/1995 ¹.

Nel difficile passaggio tra scuola specifica (materna, elementare e media) con suoi propri programmi e finalità a scuola comprensiva unica, l'Amministrazione Scolastica sostiene gli istituti comprensivi funzionanti con la C.M. n. 454 del 28 luglio 1997, «Linee di azione e di orientamento», e con la C.M. n. 352 del 7 agosto

¹ In un recente incontro di aggiornamento per i dirigenti degli istituti comprensivi di prima istituzione, tenuto a Fiuggi (FR) nel maggio 1997 si è messa a punto una utile documentazione che in un *Vademecum* presenta i materiali prodotti nei seminari nazionali di aggiornamento per dirigenti degli istituti comprensivi e dà conto del percorso formativo: *Dirigere Istituti comprensivi, luglio 1997*.

1998, «Documento di orientamento per il funzionamento degli istituti comprensivi della scuola materna, elementare e media».

La novità istituzionale, l'istituto comprensivo o scuola verticalizzata situato prevalentemente in zone di montagna o in località con scarsa densità abitativa, trova la sua definitiva collocazione istituzionale nel D. Lgs. n. 112 del 31 marzo 1998, «Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali...», che detta le norme per la costituzione della rete scolastica nel territorio di pertinenza e nel quale – art.139, «Trasferimenti alle province ed ai comuni», comma 1, –: «... ai sensi dell'art.128 della Costituzione *sono attribuiti* alle province, in relazione all'istruzione secondaria superiore, e ai comuni, in relazione agli altri gradi inferiori di scuola, *i compiti e le funzioni concernenti: a) l'istituzione, l'aggregazione, la fusione e la soppressione di scuole in attuazione degli strumenti di programmazione; b) la redazione dei piani di organizzazione della rete delle istituzioni scolastiche...* 2. I comuni, anche in collaborazione *con le comunità montane e le province,....esercitano, anche d'intesa con le istituzioni scolastiche, iniziative relative a :*

- a) educazione degli adulti;
- b) interventi integrati di orientamento scolastico e professionale;
- c) azioni tese a realizzare le pari opportunità nell'istruzione;
- d) azioni di supporto tese a promuovere e sostenere la coerenza e la continuità in verticale e in orizzontale tra i diversi gradi e ordini di scuola;
- e) interventi perequativi;
- f) interventi integrati di prevenzione della dispersione scolastica e di educazione alla salute».

L'organizzazione del servizio scolastico sul territorio, e con esso la costituzione di istituti comprensivi, indipendentemente dall'essere il territorio montano, rurale o urbano, è demandata agli enti locali interpreti dei bisogni dei cittadini e designati all'individuazione degli strumenti e dei mezzi, anche di organizzazione del servizio scolastico, più adatti al loro soddisfacimento.

Il patto solidale per l'assistenza alla crescita e allo sviluppo delle generazioni più giovani è posto nelle stesse mani della co-

munità che dovrà attuarlo secondo norme generali (riguardanti l'intera collettività nazionale) e particolari (riguardanti le peculiarità culturali e locali di ciascuna comunità).

Gli istituti comprensivi sperimentali, un modello organizzativo metropolitano

Non tutto è stato detto dell'ordinanza n. 315/1994; all'articolo 9, «Altre ipotesi di aggregazioni tra scuole materne, elementari e medie», si prevede, in via *sperimentale*, ai sensi dell'art. 3 del D.P.R. n. 419 del 31 maggio 1974, la presentazione di progetti mirati ad assicurare piena continuità educativa tra i diversi gradi di istruzione, in zone territoriali caratterizzate da fenomeni di dispersione scolastica particolarmente estesi o da elevati rischi di devianza minorile (anche nelle piccole isole e nelle aree geografiche con peculiari caratteristiche etniche o linguistiche).

Attivano la procedura sperimentale 22 istituti comprensivi – 8 il primo anno e 12 il secondo anno – una piccola pattuglia di scuole che cerca, attraverso la continuità degli ordini di scuola, di contenere gravi fenomeni di dispersione scolastica.

Gli istituti comprensivi lasciano la pungente e salubre aria montana e scendono a valle, in città, al mare, in sperdute zone rurali.

La ventata innovativa dell'autonomia scolastica, con una ridistribuzione delle funzioni e dei poteri gestionali della scuola, la proposta di riordino dei cicli e dell'innalzamento dell'obbligo scolastico porta il Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado –, ad individuare in questo piccolo campione di istituti comprensivi il nucleo per «un laboratorio per l'innovazione», scuole casualmente, ma opportunamente collocate nel territorio per esplorare le possibilità istituzionali di organizzazione del curriculum verticale (dai 3 ai 14/15 anni), di riorganizzazione didattica degli insegnanti e degli alunni.

Gli istituti con l'apporto di qualificati esperti provenienti dal mondo accademico e da agenzie di formazione, hanno approfondito la tematica istituzionale di rapporto con il territorio:

a) programmazione dei rapporti con il territorio (patto territoriale);

- b) rapporto formativo nella comunità locale;
- c) integrazione tra istituto comprensivo e territorio attraverso:
 - il racconto e la memoria;
 - l'organizzazione del servizio scolastico e le altre opportunità formative di socializzazione culturale;
 - la possibilità di sviluppo personale e sociale in funzione orientativa e la valorizzazione della cultura del fare.

Ma hanno anche cercato le radici teoriche di un curriculum verticale in continuità che significa:

- curriculum unitario cioè di raccordo tra cicli diversi per promuovere la continuità nel processo di apprendimento;
- curriculum inteso come insieme di fattori che rendono possibile l'istruzione, obiettivi formativi e contenuti culturali, rapporto tra saperi scolastici e saperi formali;
- metodologia didattica integrata tra trasmissione di conoscenze e incentivazione della ricerca.

E, infine, alcuni degli istituti sperimentali si sono cimentati sul difficile terreno dell'organizzazione didattica cercando il «tempo reale» per l'apprendimento del bambino e i tempi e i modi dell'organizzazione del lavoro degli insegnanti e, nel passaggio tra la ricerca e l'azione, si sta scoprendo attraverso la sperimentazione che il cambiamento nell'organizzazione della classe postula una diversa gestione del curriculum, il cambiamento dell'organizzazione del lavoro scolastico stimola una diversa professionalità negli insegnanti, le modifiche dell'organizzazione didattica richiedono una programmazione integrata degli insegnamenti, la collaborazione tra tutti i docenti, il coinvolgimento delle famiglie, delle agenzie del territorio e dei servizi scolastici.

Gli istituti comprensivi sperimentali attuano una ricerca « in laboratorio », la scuola che apprende facendo. Gli istituti comprensivi sperimentali stabiliscono le intese e stilano protocolli e accordi con gli enti locali e altre agenzie, programmano i curricoli nell'intento di diminuire la dispersione scolastica e di aumentare la motivazione dei giovani per la scuola, riorganizzano i tempi scolastici (programmazione) e tempi di apprendimento (unità didattiche invece di ore) e modulano i gruppi alunni (per interesse, per temi, per attività) in modo da facilitare l'apprendimento tra pari e valorizzando i personali percorsi conoscitivi e orientano

positivamente le studentesse e gli studenti per scelte future di studio/lavoro.

I risultati di queste attività sperimentali – il cui monitoraggio si concluderà alla fine dell'anno scolastico 1998/1999 – non saranno definizioni o modelli, indicheranno piuttosto dei «prototipi» di scuola di base, che possono contribuire a consolidare «l'idea» dell'istituto comprensivo come scuola aperta e duttile che riesce a mantenere viva sia la ricerca didattica più avanzata e collegata con gli apporti storici, culturali e sociali diversi e propri di ogni territorio e comunità, sia l'inserimento nei curricoli e nei metodi di insegnamento dei nuovi «saperi» e delle tecnologie, strumenti indispensabili per vivere nella società civile.

L'ipotesi sperimentale ha poi, come valore aggiunto, la possibilità di convalidare le diverse modalità di organizzazione didattica del curriculum scolastico che ciascun istituto comprensivo sperimentale ha autonomamente adottato per giungere alla soluzione di problemi generali e comuni a tutte le scuole che organizzano il servizio scolastico di base comprendente la scuola materna, elementare e media.

Gli istituti in zone di montagna (e piccole isole) e il Progetto Sviluppo della Montagna

Mentre il Ministero della Pubblica Istruzione gradualmente inserisce gli istituti comprensivi di scuola materna, elementare e media tra le possibili modalità organizzative del servizio scolastico, le scuole poste nelle zone di montagna e nelle piccole isole continuano una esistenza al limite tra la sopravvivenza e la soppressione. Le famiglie sono sempre più tentate di portare «fuori» dalle scuole dei piccoli centri i bambini, in una sorta di emigrazione forzata che sradica dal luogo degli affetti primari e della socializzazione infantile.

Si comprende allora la proposta del «Progetto di Sviluppo Locale della Montagna Italiana», basato su iniziative straordinarie a favore degli istituti comprensivi in montagna (articolo 21 della L. n. 97/1994) e degli enti locali interessati, con la richiesta di un contributo finanziario biennale «mirato» per gli istituti comprensivi e i relativi comuni montani (articolo 25 della L. n. 97/1994).

Nella parte introduttiva del progetto così si legge:

«Per convincere genitori ed alunni a restare a vivere, studiare e lavorare in aree montane nonostante gli inevitabili disagi dovuti alle distanze dai centri urbani, i problemi dell'occupazione e la maggiore difficoltà di accedere ai servizi sociali, occorre fornire un servizio scolastico di qualità basato sulla formazione in servizio dei docenti e del dirigente scolastico, sulla disponibilità di locali e sussidi didattici, anche telematici, nonché su una integrazione tra scuola ed extrascuola durante l'intero anno scolastico e l'intero anno solare (pomeriggi e estate compresi). Puntare tutto sulla scuola, e non solo sulla scuola, non basta: occorre muoversi in direzione dello sviluppo globale di ciascuna area montana omogenea (Comunità Montana), facendo perno sulle esigenze formative e scolastiche di tutte le popolazioni (alunni, genitori ed adulti) e sostenendo uno sviluppo il più possibile autopropulsivo anche nel settore economico, nella tutela e promozione delle risorse naturalistiche legate all'ambiente montano, nei servizi sociali e sanitari, nella tutela della cultura e delle tradizioni locali».

Il progetto è frutto del lavoro di una commissione interistituzionale e interministeriale costituita presso il Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale dell'Istruzione Elementare – che vede, oltre la rappresentanza dell'Amministrazione Scolastica, esperti del Ministero delle Risorse Agricole e dell'Ambiente, del Ministero del Tesoro e Bilancio e rappresentanti dell'UNCEM.

Il «Progetto di Sviluppo Locale della Montagna Italiana», presentato pubblicamente il 7 marzo 1997, sta interessando 18 regioni e 26 istituti comprensivi posti in comuni montani e, per il 1998, 15 istituti comprensivi di montagna compresi nelle regioni colpite dal terremoto nel settembre 1997 ed ha durata biennale. È finanziato direttamente alle scuole con la somma di 206.500.000, con l'impegno per la scuola di far spendere 70 milioni al comune sede dell'istituto comprensivo e eventualmente della comunità montana, sulla base di accordi di programma e di intese regolarmente deliberati dal consiglio comunale e sottoscritti dal sindaco. Gli accordi di programma e le intese hanno lo scopo di valorizzare il rapporto scuola-territorio, attivare ed incrementare attività artigiane e culturali tipiche del luogo.

Il progetto, steso rigorosamente sulla base dei progetti europei afferenti al Fondo Sociale Europeo, ha la finalità generale di rendere più elevata qualitativamente la vita degli abitanti delle aree rurali e montane, anche attraverso la scuola e la cultura.

Sul versante dell'istruzione il progetto intende stimolare nelle scuole e nella comunità l'acquisizione di una cultura e una prassi favorevole allo sviluppo globale, nella consapevolezza di vivere in un sistema locale integrato.

Il presupposto teorico, su cui si articola il progetto, è che lo sviluppo delle risorse locali raggiunge un carattere *propulsivo* quando si realizzano alcune condizioni preliminari quali la valorizzazione delle risorse ambientali (agroturistiche e naturalistiche), lo sviluppo della comunicazione interna ed esterna alle comunità, lo sviluppo delle cooperative, la crescita della formazione di base dei lavoratori e degli strati di popolazione con debole livello di scolarità, lo sviluppo dell'artigianato e dei servizi culturali, lo studio dei beni culturali.

La scuola comprensiva in montagna realizza al proprio interno questo obiettivo migliorando la qualità della didattica e dell'intera offerta formativa.

Il progetto trae dal ricco percorso di formazione per i capi d'istituto degli istituti comprensivi, promosso dal Ministero della Pubblica Istruzione – C.M. n. 282/1995 –, la centralità del capo dell'istituto comprensivo, «il progetto ...avrà come responsabile unico, per tutti gli adempimenti, il capo d'istituto il quale sarà coadiuvato da un comitato locale di coordinamento e animazione costituito da 5 insegnanti dei 3 gradi di scuola e 2 rappresentanti dei comuni interessati».

Sulla base della L. n. 142/1990 e successive norme fino alla L. n. 59/1997, l'istituto comprensivo titolare del progetto e l'ente locale collegato attuano le modalità delle intese e degli accordi di programma, come impegno e centro di servizio per la comunità afferente.

Nelle intese intercorse tra le istituzioni e gli organismi interessati c'è l'impegno del gruppo ad inviare semestralmente al Comitato Tecnico Interministeriale per la Montagna (CTIM) un rapporto sullo stato di attuazione dei singoli progetti finanziati e delle iniziative del coordinamento generale e di rendere pubblico

e diffondere il rapporto sui 41 progetti alla luce di indicatori, precedentemente concordati, presenti nel progetto.

Il progetto non è della scuola ma di tutta la comunità che cerca in se stessa le forme per vivere e migliorare la qualità della vita nelle zone di montagna del nostro paese.

E inoltre la continuità dell'impegno e la sua diffusione è affidata alla azione delle comunità scolastiche e della comunità locale, finalmente impegnate a creare una nuova e più dinamica scuola per il territorio montano.

I comuni e le comunità montane sono chiamati a dare seguito permanente alle iniziative, anche con impegni permanenti di spesa, conseguenti ad intese con le scuole.

Il Ministero della Pubblica Istruzione, tramite i Provveditori agli Studi e gli ispettori tecnici, farà altrettanto affinché i miglioramenti nella scuola e nella vita locale diventino sicuri ed irreversibili.

Il progetto costituisce un potente incentivo per la scuola e per gli enti locali coinvolti e esplora alcune delle potenzialità innovative e di sviluppo che l'istituto comprensivo può avere nelle zone a bassa densità abitativa o a rischio di spopolamento.

Un primo monitoraggio sugli effetti positivi derivati dall'attuazione della L. n. 97/1994 è stato fatto dal Ministero del Bilancio e della Programmazione Economica, presso il quale è istituito il Fondo Nazionale per la Montagna, tanto che appare possibile nella futura finanziaria un potenziamento delle disponibilità economiche per progetti mirati previsti dall'articolo 25, come il Progetto per lo Sviluppo della Montagna Italiana.

Uno sguardo al futuro

Se il futuro è già nel presente, l'istituto comprensivo rappresenta propriamente il crocevia delle riforme.

Infatti nella struttura dell'istituto comprensivo c'è la possibilità di ripensare una scuola di base che riconosce nei «saperi» – il sapere, il saper fare e il saper essere –, nella conoscenza, nell'educazione e nella formazione il valore fondante della dignità umana.

Non solo, l'istituto comprensivo per le sue peculiarità di unico centro culturale in zone comunque a rischio postula una riforma delle età di permanenza degli adolescenti e dei giovani nella

struttura scolastica, richiedendo l'innalzamento dell'obbligo e il riconoscimento della pari dignità dell'insegnamento sia esso svolto in una scuola montana, rurale o in una scuola metropolitana.

E, infine, nel garantire il diritto alle pari opportunità di istruzione e di accesso ad iniziative di formazione/lavoro, l'istituto comprensivo orienta verso percorsi di istruzione e lavoro, adempiendo al mandato sociale proprio della scuola.

La comunità sociale non può essere indifferente al destino dei suoi giovani e necessariamente si attiverà affinché nel territorio, sia esso urbano o montano, rurale o marino, siano presenti tutte le opportunità di studio, di lavoro e di vita per gli abitanti: lo spreco di intelligenze è un prezzo troppo alto che nessuna comunità può né deve pagare.

Elevare la qualità dell'offerta formativa oggi è reso più semplice dai processi di informatizzazione che permettono l'accesso, per tutti indistintamente gli alfabetizzati, all'universo conoscitivo.

L'Amministrazione Scolastica ha acceso i riflettori sugli istituti comprensivi, luogo privilegiato di cambiamento per la gestione dell'organizzazione e del lavoro scolastico.

Gli istituti comprensivi, aggregato di scuole diverse, a rischio di soppressione per scarsità di alunni e di modelli culturali e comportamentali, non sempre preferiti dagli insegnanti perché collocati in luoghi disagiati da raggiungere, poco ambiti dai dirigenti scolastici perché richiedono molto lavoro e godono di scarso prestigio, costituiscono una sfida pedagogica per il sistema di istruzione italiano, una sfida che possono raccogliere.

In questo particolare momento di passaggio all'autonomia, la complessità degli istituti comprensivi può dar luogo a soluzioni originali ancorando la creatività all'esperienza di tutti i soggetti interessati alla formazione e all'orientamento dei giovani.

Gli avvenimenti danno credito a questa scelta: il dirigente scolastico della scuola autonoma dovrà gestire i rapporti con gli enti locali e con altre agenzie di servizi sociali e culturali, dovrà gestire e amministrare finanziamenti di varia natura per elevare e ampliare l'offerta formativa della propria scuola, dovrà avere sensibilità nelle relazioni con i docenti sempre più professionalizzati e con le famiglie pronte a cogliere le altre offerte formative diversificate presenti sul territorio, esperienze che gli istituti

comprensivi sperimentali stanno conducendo e delle quali daranno conto.

Aver investito nella formazione dei capi d'istituto ha dato certamente una possibilità in più agli istituti comprensivi: partiti come scuola debole e di risulta, ora possono competere, alla pari di scuole più fortunate, per raggiungere l'autonomia e migliorare la qualità del servizio scolastico.

Per i docenti il discorso è forse più complesso: diverse le formazioni iniziali e le sensibilità ai problemi dell'educare e dell'istruire degli insegnanti, diverse le organizzazioni dei saperi e delle discipline in ciascun ordine e grado scolastico, diverse le età degli allievi e le finalità specifiche delle scuole. L'istituto comprensivo comporta un salto professionale e richiede la capacità e la disponibilità all'elaborazione di percorsi formativi che valorizzino le competenze di ciascun docente nel rispetto del diritto ad apprendere dell'alunno.

In questo caso aver investito nella sperimentazione con il Progetto di Ricerca-Azione permette di verificare, in una situazione abbastanza protetta –*«il laboratorio per l'innovazione»*–, le possibilità di una diversa organizzazione dei curricoli, delle aggregazioni degli alunni e dei tempi scolastici e di scegliere le più opportune iniziative di formazione dei docenti impegnati tutti nella riforma della scuola con l'attuazione dell'autonomia didattica.

Infine, anche il Progetto per lo Sviluppo della Montagna Italiana, attuato da alcuni istituti comprensivi di montagna, contribuisce a collaudare la «capacità di gestire insieme», scuola e ente locale e scuola e territorio, un progetto per la comunità che dia le conoscenze per vivere il futuro e sappia ricordare il passato come solida memoria culturale sulla quale innestare i necessari cambiamenti nei quali già siamo e che ci traghettano nel terzo millennio.

ISTITUTI COMPRENSIVI E AUTONOMIA *

Si è affermato, in più occasioni ed in diversi contesti, che l'istituto comprensivo propone alcune caratteristiche di struttura ed organizzative che anticipano l'autonomia così come la stessa viene configurandosi attraverso la normativa primaria e secondaria oggi disponibile.

Come è noto ad oggi, oltre alla L. n. 59 del 21 marzo 1997, sono pubblicati o approvati il regolamento sul dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche (D.P.R. n. 233 del 18 giugno 1998), quello relativo all'attribuzione della dirigenza ai capi istituto (D. Lgs. n. 59 del 6 marzo 1998), quello concernente l'autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche (approvato dal Consiglio dei Ministri lo scorso 30 ottobre). I provvedimenti appena ricordati si inseriscono, peraltro, in un quadro generale di riferimento più ampio del quale si devono sottolineare le caratteristiche che lo connotano e lo rendono incomparabile rispetto a qualsiasi quadro di riforma recente del settore istruzione.

La scelta di una riforma complessiva del sistema istruzione che passa attraverso l'autonomia, la riforma dei cicli e dei programmi, l'elevazione dell'obbligo scolastico e i preannunciati e tanto discussi interventi in tema di parità tra scuole statali e non statali propone una serie di considerazioni preliminari che attengono, in primo luogo, al contesto politico.

Intendo sottolineare, cioè, che la complessità e la portata qualitativa e quantitativa dell'intero itinerario di riforma, in una situazione di schieramenti politici non fortemente differenziati come peso reciproco e molto articolati al proprio interno, richiede a livello legislativo grande capacità di mediazione e attenzione specifi-

* Redatto da Maria Caterina Bertiglia, Provveditore agli Studi di Torino.

ca ai passaggi intermedi, pena l'incoerenza generale del progetto o una sua dilatazione temporale che in effetti equivarrebbe ad una sorta di vanificazione o quanto meno di sbiaditura. Ciò aiuta a comprendere perché una lettura dei passaggi intermedi, condotta confrontando le dichiarazioni programmatiche governative con i risultati di volta in volta raggiunti, faccia emergere che il quadro iniziale subisce, inevitabilmente, significative modificazioni in itinere, soprattutto nella fase della normazione secondaria.

Una delle maggiori difficoltà di comprensione del processo consiste proprio nel non riuscire a cogliere sempre le linee progettuali di fondo trasferite nelle singole iniziative, e nel dover accettare come condizione «normale» quella della transizione, che richiede grande flessibilità e disponibilità. Proprio questa appare essere una delle condizioni preliminari che avvicinano gli istituti comprensivi alla riforma. Se si pensa, infatti, alle loro caratteristiche di avvio, sia per quanto concerne le lontane origini della L. n. 97 del 31 gennaio 1994, sia per quanto attiene la situazione progettuale, ci si rende conto immediatamente che la condizione della flessibilità si è realizzata ante litteram nel momento in cui un capo di istituto si è trovato a gestire, con un collegio appartenente a due gradi di scuola diversi, una situazione fortemente innovativa nei contenuti e nell'organizzazione.

Non a caso i primi istituti, quelli entrati nel novero degli sperimentali, sono nati sulla base di un progetto condiviso dai due collegi originari, sono stati e sono tuttora fortemente supportati dall'Amministrazione e sono fra di loro in una rete, concetto questo, che appare fra i più nuovi nel recente regolamento sull'autonomia approvato dal Consiglio dei Ministri il 30 ottobre scorso.

Non sarebbe corretto affermare oggi, a posteriori, che gli istituti comprensivi sono stati istituiti per sperimentare l'autonomia o per anticipare i contenuti di fondo della riforma dei cicli, ma è oggettivo constatare che alcuni loro tratti specifici sono ormai estensibili anche ad altre situazioni considerate ordinarie o comunque non significativamente innovative.

Per un'esposizione più sistematica, è necessario enucleare almeno quattro punti, rispetto ai quali proporre alcune considerazioni per evidenziare le affinità di tratto, le anticipazioni consapevoli o meno consapevoli realizzate negli istituti comprensivi, le difficoltà di realizzazione già riscontrate o superate.

È un tema che caratterizza fortemente la nostra società e si riflette, necessariamente, anche nel sistema scolastico e nel microcosmo che in esso rappresentano gli istituti comprensivi. È complessa la progettualità che l'autonomia richiede alle scuole: a ben leggere l'articolo 3 del Regolamento citato appare chiaro che per definire il *Piano dell'offerta formativa*, e cioè «il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale progettuale delle istituzioni scolastiche», occorre passare dalla logica dell'applicazione successiva e gerarchizzata di programmi e norme, alla logica della progettazione condivisa, che richiede anzitutto capacità d'analisi (del territorio, dei bisogni educativi, delle risorse umane e dei materiali disponibili, delle finalità educative che ci si propone di raggiungere, delle varie tappe d'avvicinamento) e, subito dopo, volontà di progettare a medio termine, dovendosi escludere che i termini temporali d'attuale riferimento (l'anno scolastico e l'anno finanziario, o le loro scansioni intermedie) possono essere congruenti con la strutturazione di un piano che interessa più classi di studenti, più indirizzi, e che dovrebbe avere, in definitiva, quale riferimento normale, il ciclo scolastico su cui si opera.

Più che di progettazione proporrei il termine di co-progettazione, intendendo con ciò sottolineare come la complessità risieda anche nel fatto che, a differenza del passato, non esiste più un momento, logico o temporale, nel quale un soggetto (il collegio dei docenti o il consiglio d'istituto) individua obiettivi e percorsi sul piano didattico ed un altro momento nel quale, sulla base delle scelte effettuate da quegli organi, si strutturano operazioni o procedimenti amministrativi e gestionali.

La successione dei due momenti vale in un contesto composto di itinerari lineari, scanditi da competenze rigidamente compartimentate, dove non sono consentite opzioni, ed esistono, al contrario, vincoli tali da rendere di fatto impraticabili scelte differenziate. Si pensi ai percorsi tradizionali ove gli strumenti sono ridotti all'estremo, i programmi centrati sui contenuti, le cattedre rigidamente precostituite, gli orari strutturati settimanalmente, l'uniformità del trattamento economico del personale... Si tratta,

in realtà, di semplicità apparente, come tutti sappiamo, d'altronde non sarebbe corretto ricostruire la storia della scuola italiana, soprattutto degli ultimi venticinque anni, sulla scorta di tali indicazioni, ignorando che grandi esperienze sono state compiute nel campo dell'innovazione didattica-metodologica e organizzativa.

Quello che si vuole qui fortemente evidenziare è che la complessità della società odierna non è più riferibile ad ambiti sperimentali o privilegiati, ma si diffonde come fattore trasversale e si riflette anzitutto sulle attese che investono il servizio scolastico, sui modi di risposta che l'organizzazione riesce a dare, sulle capacità che il sistema dimostra di sapersi progressivamente adattare al cambiamento mantenendo standard qualitativi al di sopra della soglia dell'accettabilità.

Tale condizione si è sicuramente verificata sin dall'origine degli istituti comprensivi, dal momento che essi hanno rivestito la caratteristica di porsi quale unica struttura di riferimento della scuola dell'obbligo in un contesto connotato da situazioni particolari o di dispersione territoriale, o di dispersione sociale e scolastica. Entrambe le condizioni prefigurano la complessità, nel senso cui si è prima fatto cenno, delle attese e delle risposte. E non vi è dubbio che l'istituto comprensivo, pur sorto anche per esigenze di contenimento della spesa pubblica, è stato chiamato a far fronte ad istanze specifiche, talvolta fortemente differenziate fra di loro, disponendo di strumentazione normativa ancora fortemente inadeguata.

Una delle condizioni di difficoltà più diffusamente citata dai capi d'istituto degli istituti comprensivi è appunto questa, sia perché molto spesso per analoghi temi si fa riferimento, per gradi di istruzione diversi, a norme diverse, sia perché all'unificazione giuridica non è corrisposta la disponibilità di strumenti specifici soprattutto per la gestione del personale e delle risorse. Nel regolamento sull'autonomia, e nelle anticipazioni che ne consente la direttiva n. 252 del 29 maggio 1998, sono contenute molte indicazioni che permettono quanto molti istituti comprensivi avrebbero voluto realizzare: si pensi agli scambi temporanei di docenti tra un grado d'istruzione e l'altro, alla modularità degli orari, all'individuazione di spazi orari aggiuntivi, all'articolazione modulare dei gruppi di allievi. Soprattutto per quanto concerne la gestione del personale, gli istituti comprensivi hanno maturato

molte attese (e le hanno viste spesso deluse): nessuno può, credo, negare che la progettualità fondata sulla continuità e costruzione dei curricoli verticali postuli un'utilizzazione delle risorse umane assai più flessibile di quanto la normativa di riferimento consenta, sia sul piano della loro distribuzione che su quello, non meno importante, della loro valorizzazione anche economica.

Gli istituti comprensivi hanno sperimentato, sulla loro pelle, quanto l'appiattimento retributivo e di carriera sia penalizzante in una situazione di complessità, di forte innovazione da sostenere anche quanto a motivazione individuale, e di rischio: chi ha seguito la storia degli istituti comprensivi sa anche come la sopravvivenza degli originari poli sia stata più volte messa in dubbio dalle oscillazioni dei termini di riferimento numerici previsti nella bozza del D.P.R. n. 233 del 18 giugno 1998 sul dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche. Per esemplificare rispetto alla rigidità delle procedure si pensi alle modalità, ancora in vigore oggi, della contrattazione decentrata sul salario accessorio, a livello nazionale e/o periferico, alle frantumazioni costituite dai diversi capitoli di spesa all'interno del bilancio oppure alle logiche che presiedono alla mobilità annuale del personale ancora totalmente vincolate all'impianto per gradi di istruzione rigidamente separati, anche quando si parla (ed è il caso ad esempio della lingua straniera) di insegnamento specializzato rivolto agli allievi di entrambi i gradi di scuola che affluiscono negli istituti comprensivi.

Credo si debba molto insistere, proprio anche nell'ottica della gestione autonoma del personale, sulla necessità di modificare profondamente il quadro dei riferimenti contrattuali, senza voler necessariamente prendere a modello rigido quello privato, ma riformando profondamente gli istituti che, attraverso i decenni, hanno stratificato le rigidità del sistema pubblico.

Negli istituti comprensivi si è verosimilmente verificata una condizione iniziale e progressiva di maggior impegno del personale direttivo, docente e amministrativo; sarebbe interessante esaminare in quante realtà, attraverso le contrattazioni decentrate, questo maggiore impegno è stato riconosciuto, ed in quali termini monetari.

Il quadro complessivo dell'autonomia, così come va ora definendosi pare offrire margini maggiori rispetto ai profili appena accennati, anche nell'attuale fase di sperimentazione: mi riferisco ai

meccanismi di finanziamento di cui alla L. n. 440 del 18 dicembre 1997, alla gestione meno rigida dei capitoli di spesa, alla possibilità di fare ricorso a personale esperto, anche esterno alla scuola.

Non vi è dubbio che tali ampliamenti di orizzonte giovino soprattutto agli istituti comprensivi che o hanno avvertito molte delle esigenze di rinnovamento, cui si è accennato, senza disporre dei necessari strumenti di gestione ovvero (ma si tratta fortunatamente di un caso meno diffuso) hanno dichiarato, fin dall'inizio, la loro indisponibilità al cambiamento avvalendosi dell'inesistenza di quegli strumenti.

La complessità richiede, infine, risposte quanto più possibile dinamiche e veloci; anche su questo tema vale la pena di affacciare una riflessione di carattere generale: la Pubblica Amministrazione non ha maturato, se non da poco, la consapevolezza del valore anche economico del fattore tempo. La prassi della carta scritta, del quesito «girato» da un ufficio all'altro ha lasciato tracce indelebili al riguardo. C'è da chiedersi quanto la nuova prospettiva aiuti a superare la concezione tradizionale e quanto, proprio nel caso degli istituti comprensivi, condizioni di gestione sconnessa dal rispetto dei tempi e del tempo, sia scolastico che amministrativo, abbiano comportato difficoltà per i capi istituto ed i loro diretti collaboratori. Molto opportunamente il piano di assistenza approntato dal Ministero della Pubblica Istruzione, tramite la Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado, ha previsto una scansione attenta dei propri tempi, costituendo un esempio di come un progetto complesso necessiti, per la sua riuscita, di una programmazione delle varie fasi rigorosa nel suo articolarsi ma flessibile nell'adattarsi alle esigenze dei vari soggetti.

LA DIREZIONE, LA DIRIGENZA E IL LORO ESPLICITARSI

Per una comprensione del tema è necessario affrontare dapprima l'argomento nelle sue linee generali.

Nell'ambito delle riforme conseguenti all'applicazione della Legge Bassanini, il primo regolamento, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale e precisamente sul numero 7 del 26 marzo 1998 con il numero 59 e la data del 6 marzo, concerne la «Disciplina della qualifica dirigenziale dei capi di istituto delle istituzioni scolasti-

che autonome, a norma dell'articolo 21, comma 16, della L. 15 marzo 1997 n. 59»

Com'è noto, attualmente i capi istituto sono inclusi nell'area della dirigenza scolastica, ai sensi dell'articolo 32 e seguenti del contratto di lavoro del comparto scuola del 1995; come tutti sanno si tratta di una collocazione, per così dire, ibrida, che non riconosce al profilo le responsabilità che sono proprie delle figure dirigenziali pubbliche, secondo l'individuazione che delle stesse propone il D. Lgs. n. 29 del 3 febbraio 1993, peraltro profondamente innovato dal recentissimo D. Lgs. n. 80 del 31 marzo 1988, in applicazione dell'articolo 11, comma 4, della stessa Legge Bassanini.

Quest'ultimo testo estende all'impiego pubblico una serie di istituti e disposizioni propri, sino ad ora, del settore privato, a cominciare dalla giurisdizione ordinaria in tema di rapporti di lavoro con applicazione a tutti i dipendenti pubblici delle norme del Codice Civile e delle leggi sui rapporti di lavoro subordinato nelle imprese. In tale contesto ai dirigenti spetta, in via *esclusiva* (parte questa aggiunta nel nuovo testo) la responsabilità dell'attività amministrativa, della gestione e dei relativi risultati.

Il D. Lgs. n. 59, di poco precedente sul piano temporale, essendo datato 6 marzo, interviene, anch'esso, a modificazione ed integrazione del decreto n. 29 del 1993, riconoscendo a tutti gli effetti ai capi delle istituzioni autonome la qualifica dirigenziale; ad una analisi giuridica formale ne consegue che la nuova disciplina del D. Lgs. n. 80 si applica anche ad essi. Resta forse un interrogativo circa la previsione della costituzione di un apposito ruolo regionale, in cui ricomprendere i dirigenti scolastici, in quanto l'ipotesi generale è, invece, nel senso di costituire un unico ruolo nazionale dei dirigenti pubblici. Ma, tranne questo aspetto, che non incide comunque nella sostanza, tutte le altre innovazioni appaiono pienamente attuabili.

Il testo del D. Lgs. n. 80 fa seguire, alle disposizioni sul ruolo, le indicazioni in ordine all'individuazione delle attribuzioni e delle responsabilità, la disciplina delle relazioni sindacali e con gli organi collegiali, le modalità di gestione dei servizi interni all'istituto (articolo 25 bis). Recita testualmente il disposto citato:

«Il dirigente scolastico assicura la gestione unitaria dell'istituzione, ne ha la legale rappresentanza, è responsabile della gestione

delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio. Nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, spettano al dirigente autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane. In particolare il dirigente scolastico organizza l'attività scolastica secondo criteri di efficienza ed efficacia formative ed è titolare delle relazioni sindacali».

Siamo molto lontani, sia sul piano lessicale, sia sotto il profilo giuridico, dalla formulazione del decreto delegato n. 417 del 31 maggio 1974 che recitava: «Il personale direttivo assolve alla funzione di promozione e di coordinamento delle attività di circolo o di istituto; a tal fine presiede alla gestione unitaria di dette istituzioni, assicura l'esecuzione delle deliberazioni degli organi collegiali ed esercita le specifiche funzioni di ordine amministrativo, escluse le competenze di carattere contabile, di ragioneria ed economico, che non implicino assunzione di responsabilità proprie delle funzioni di ordine amministrativo». Seguiva, com'è noto, la minuta elencazione delle competenze, secondo un'ottica definitoria propria dell'impostazione tradizionale del settore pubblico, e già da questa prima osservazione, pur generica, appare la differenza di impostazione del testo più recente che predilige la sintesi, punta ai contenuti e al risultato, lasciando al dirigente la responsabilità dell'organizzazione dei mezzi e delle risorse.

Siamo anche distanti dalla formulazione dell'ultimo contratto collettivo di lavoro del comparto scuola, il quale reca la data del 4 agosto 1995, che prevedeva: «Il capo di istituto assicura la gestione unitaria dell'istituzione scolastica nel perseguimento dell'obiettivo della qualità e dell'efficienza del servizio scolastico, anche in relazione ai principi contenuti nella Carta dei Servizi» ed ancora: «Ciascun dipendente appartenente a tale area è organo dell'Amministrazione scolastica ed ha la rappresentanza dell'istituto. Esso assolve a tutte le funzioni previste dalla legge e dai contratti collettivi in ordine alla direzione e al coordinamento, alla promozione e alla valorizzazione delle risorse umane e professionali, nonché alla gestione delle risorse finanziarie e strumentali, con connesse responsabilità in relazione ai risultati. A tal fine esso assume le decisioni ed attua le scelte di sua competenza volte a promuovere e a realizzare il progetto di istituto sia sotto il profilo didattico-pedagogico, sia sotto quello organizzativo e finanzia-

rio». Tale formulazione appare già proiettata nella nuova concezione di pubblico servizio, ma risente del carattere ibrido della dirigenza scolastica, nella consapevolezza, ritengo, già dell'uso di un termine (dirigenza, appunto) che, nella realtà dell'organizzazione giuridica della scuola, non ha possibilità concreta di realizzarsi, per mancanza soprattutto di norme sull'attribuzione di personalità giuridica e di conseguente autonomia alle istituzioni scolastiche. Il sostantivo «responsabilità» compare soltanto una volta, in via subordinata e corredato dell'aggettivo «connesse»; peraltro è esplicita l'esclusione della dirigenza scolastica dalle previsioni normative del D. Lgs. n. 29, come evidenzia la locuzione utilizzata dall'estensore del testo che è «distinta area della specifica dirigenza scolastica... non assimilabile alla dirigenza regolata dal D. Lgs. n. 29 del 1993».

L'articolo successivo del decreto n. 59 disciplina, invece, le modalità di accesso alla nuova qualifica dei capi di istituto in servizio ed, infine, l'articolo 28 bis il reclutamento a regime.

Sostanzialmente l'inquadramento nel nuovo profilo è vincolato, per i capi di istituto già in servizio, alla frequenza (ma non alla frequenza con esito positivo) di appositi corsi di formazione, mentre per l'accesso a regime è previsto un corso concorso selettivo di formazione, da svolgersi con cadenza periodica ed in sede regionale.

In questa sede, al di là dell'esame delle nuove disposizioni, importa rilevare, anzitutto, il legame concettuale ed organico esistente fra il principio che è alla base dell'attribuzione dell'autonomia alle istituzioni scolastiche (e cioè il decentramento della funzione di istruzione dalla sede centrale a quella più periferica), il dimensionamento ottimale delle istituzioni, l'attribuzione della qualifica di dirigente ai capi istituto.

Si vuole, cioè, affermare che, nel momento in cui lo Stato alleggerisce il proprio ruolo a favore dei soggetti di territorio, si definisce una nuova relazione fra la scuola, la quale diventa titolare di una sua identità e progettualità tale da non potersi esplicare senza un'adeguata base dimensionale, ed il suo capo di istituto che ne diviene garante e responsabile. E si tratta di una responsabilità che si sposta dal piano formale a quello sostanziale, dei risultati del servizio, come recita appunto il secondo comma dell'articolo 25 bis. Tale sottolineatura appare necessaria dal mo-

mento che, proprio in virtù dell'attribuzione dell'autonomia didattica ed organizzativa, i profili delle istituzioni scolastiche possono differenziarsi in misura rilevante, fino al punto di operare scelte fra le discipline da impartire, di differenziare orari e modalità di svolgimento del servizio, anche in raccordo con altri soggetti istituzionali.

È pur vero che la Legge Bassanini, prima, ed i regolamenti poi, ribadiscono la garanzia degli standard nazionali e della valutazione degli stessi in sede tecnica non autoreferenziale, ma nei fatti ogni scuola autonoma avrà la possibilità, anzi il dovere, di proporre i suoi servizi in modo originale, avvalendosi di nuovi strumenti organizzativi e gestionali, di risorse aggiuntive non necessariamente attraverso canali di tipo statutale, di personale reclutato anche mediante modalità contrattuali più flessibili. È peraltro non ancora definita, alla data attuale, la sorte complessiva del sistema istruzione nel quadro delle riforme costituzionali di cui discute la sede parlamentare, e ciò induce a supporre, quanto meno, che i profili di decentramento non sono destinati sicuramente ad affievolirsi.

Anche proprio con riferimento a quest'ultimo aspetto appare chiaro il profilo di differenziazione già in atto nel capo istituto dell'istituto comprensivo: si è già accennato nell'introduzione al fatto oggettivo della gestione di un grado di scuola che non è quello di originaria provenienza del capo istituto e delle difficoltà oggettive che ciò comporta, anche a livello relazionale. Ma vi è un altro aspetto da evidenziare ed è quello legato alla mobilità dei capi istituto così come essa si è realizzata in dipendenza delle scelte amministrative di razionalizzazione della rete scolastica affidate al Ministero della Pubblica Istruzione o ai Provveditorati agli Studi.

La preposizione di un preside o di un direttore didattico è stata spesso caratterizzata se non da casualità, da ragioni di opportunità che poco hanno avuto a che spartire con esigenze di professionalità specifica o di condivisione del progetto.

Chi scrive ricorda la propria personale difficoltà nell'annunciare a un capo di istituto neonominato in ruolo che sarebbe stato preposto ad un istituto comprensivo di nuova istituzione. In altri termini proprio le caratteristiche della nuova professionalità dei dirigenti scolastici sottolineate dal D. Lgs. n. 59/1998 sono quelle

che fin dall'inizio si sarebbero dovute richiedere e riconoscere ai dirigenti scolastici degli istituti comprensivi, sorreggendole con un'adeguata riforma del loro reclutamento, della loro mobilità, oltre che della loro remunerazione.

Una delle condizioni di buon funzionamento dell'istituto comprensivo è la stabilità del personale di riferimento e ciò non sempre si è verificato, anzi, dal momento in cui il modello comprensivo incontra un alto gradimento da parte degli enti locali che, almeno in alcune regioni, lo propongono come modello privilegiato, il rischio di mobilità anche «selvaggia» del personale direttivo e responsabile amministrativo aumenta, con tutte le implicazioni negative del caso. È auspicabile una modifica della normativa che, invece di far dipendere la preposizione del capo di istituto da una scelta, per così dire, di campo, privilegi, invece, la flessibilità di preparazione, senza distinzione cioè fra presidi e direttori didattici ma con un'opzione, da esprimere all'atto della domanda di trasferimento, che includa o escluda gli istituti comprensivi e una diversa opzione che, nel caso di mobilità forzata, privilegi il passaggio da un comprensivo ad un altro. Non si pensi che queste siano questioni «di categoria» da far valere come residuo del passato nel momento in cui il D.P.R. n. 233 del 18 giugno 1998 e il D. Lgs. n. 112 del 31 marzo 1998 attribuiscono agli enti locali la competenza in tema di dimensionamento, programmazione e localizzazione della rete scolastica autonoma: si vuole semplicemente sottolineare che la salvaguardia della continuità nella funzione dirigenziale costituisce un valore soprattutto nelle istituzioni in cui è stata aperta una nuova strada organizzativa a cui non può corrispondere una concezione di direzione di «vecchio stile formalista».

Al nuovo stile appartengono anche le modalità di staff che spesso negli istituti comprensivi, seppure non ancora formalizzate secondo l'ipotesi dei regolamenti, costituiscono un'interessante esperienza. Molto spesso ad un capo di istituto, appartenente ad un grado d'istruzione, si affianca un vicario scelto fra i docenti dell'altro grado. È prassi che permette sia lo scambio immediato di informazioni al livello di coordinamento generale, sia la distribuzione equiparata di compiti di vertice, a cui corrisponde, nella maggior parte delle esperienze, un positivo riscontro in seno al collegio docenti. Poca esperienza vi è ancora rispetto ad altre fi-

gure forse inizialmente concepite come figure di sistema: le rigidità delle procedure, per un verso, la limitazione (salvo casi particolari) dell'utilizzazione di docenti appartenenti a classi di concorso in sovrannumero, per l'altro, hanno impedito di sperimentare formule organizzatorie di staff, anche perché nel caso in cui è stato possibile utilizzare tale tipo di docenti, è prevalso, per evidenti ragioni, il loro impegno nelle situazioni di didattica di laboratorio, di classi ponte...

Sarebbe, infine, interessante esplorare le relazioni fra capo istituto e personale amministrativo (penso in particolare alla figura del responsabile) nell'ottica di un'autonomia all'interno della quale sono possibili più scelte, anche sul piano amministrativo, a seconda delle priorità che si individuano e dei percorsi che si progettano.

Esiste uno stereotipo che vede contrapporsi le due figure in modo oscillante, a seconda delle situazioni e che va dal caso del capo d'istituto «defilato» e del responsabile «operato», all'estremo opposto del capo d'istituto «accentratore» e del responsabile considerato «semplice esecutivo». Esistono poi, com'è ovvio, tutte le situazioni intermedie ed anche quelle ottimali, dove si realizza una differenziazione di ruoli funzionale rispetto alle esigenze.

La pratica dell'autonomia, laddove già sperimentata, dimostra, invece, che i due ruoli, pur nella differenza delle posizioni e delle competenze, debbono integrarsi, ferma restando per il dirigente la responsabilità del risultato generale. Il responsabile amministrativo è colui al quale viene demandato di proporre le strade operative per realizzare il piano delle offerte formative anche sotto il profilo economico-contabile saldando, per così dire, le scelte educativo-didattiche con quelle più funzionali sul piano della realizzabilità. Tale condizione di lavoro, nuova, non risulta ancora ampiamente sperimentata, in particolare nella scuola dell'obbligo, causa anche l'estremo contenimento delle risorse economiche gestite attraverso il bilancio, e l'impegno, spesso defaticante, chiesto ai responsabili amministrativi, rispetto alla gestione funzionale di personale e/o servizi facenti capo ad altri enti (si pensi alla presenza di personale ausiliario comunale nelle scuole elementari). Sotto tali profili l'esperienza dei comprensivi non pare offrire, al momento, particolari contributi, anche perché la fase di impianto amministrativo contabile degli istituti compres-

vi è risultata così impegnativa da assorbire la pressoché totale energia dei responsabili amministrativi (questioni di bilancio, di separatezza dei capitoli di spesa, a seconda dei gradi di istruzione per gestire la stessa fattispecie, il tema degli inventari...). Se è consentito, in questa sede, evidenziare anche i limiti del sistema che evolve, non si può non tacere l'incongruenza che almeno due disposizioni di carattere generale stanno provocando nel sistema scolastico così come oggi lo stesso si configura. Mi riferisco, in particolare, all'introduzione della contabilità per centri di spesa, che senza arrecare, almeno per ora, gli attesi benefici in termini di controllo, invece ha appesantito molto la gestione frantumando spese identiche in capitoli diversi a seconda del grado di istruzione; negli istituti comprensivi questo significa, talvolta, una moltiplicazione delle procedure per tre o l'impossibilità di trasferire, per esigenze funzionali verificate, la benché minima somma da un capitolo ad un altro, pur riferito ad una medesima fattispecie (per ora unica eccezione positiva sono le spese per le supplenze).

Gli istituti comprensivi sono, a mio avviso, particolarmente penalizzati da tale scelta amministrativo-contabile che è, nei fatti, l'esatto opposto della razionalizzazione e della semplificazione. Su un piano analogo, meno rilevante come impatto, ma forse più fastidiosa nel quotidiano è la nuova procedura in tema di inventario: dovendosi inventariare ormai anche il materiale di facile consumo, si costringono le segreterie a compilare più moduli anche per la distribuzione di pastelli o carta agli alunni...

Non si tratta di negare il controllo ma di responsabilizzare in modo diverso a seconda degli ambiti in cui si opera. Come si vede non soltanto luci ma anche qualche ombra diffusa che sarebbe saggio eliminare.

IL RAPPORTO CON IL TERRITORIO ED I SUOI RAPPRESENTANTI. IL SENSO DELLE RETI DI SCUOLE

Il tema rappresenta, nel quadro dell'autonomia, più di qualunque altro, la volontà del legislatore di passare da una concezione del servizio di «istruzione» vincolata da un solo soggetto (il Ministero della Pubblica Istruzione e le sue sedi periferiche) ad

una concezione di servizio di formazione condiviso ed integrato nell'ottica del lifelong learning.

L'alleggerimento dello Stato, così come proposto dalla L. n. 59/1997, passa, nel caso dell'istruzione, attraverso la devoluzione della funzione complessiva alle istituzioni scolastiche in relazione con i soggetti che rappresentano il territorio. Tale scelta si esprime nell'attribuzione a provincia e regione della responsabilità in ordine al dimensionamento, che si realizza con un forte coinvolgimento dei comuni attraverso la formula organizzativa delle conferenze, si ribadisce nelle previsioni di cui agli articoli n. 135 e seguenti del D. Lgs. n. 112/1998, si esplicita, ancora, nelle previsioni sempre più diffuse di percorsi di formazione secondaria integrati con la formazione professionale regionale. Gli enti locali, che nel passato avevano tradizionalmente assolto a funzioni strumentali e/o di supporto (fornitura di locali, di personale ausiliario o assistente...) diventano protagonisti di scelte strategiche, nell'ottica del miglioramento complessivo della qualità dell'istruzione, in relazione alle funzioni che essi svolgono come garanti di interessi generali e collettivi.

Se si volesse, in quest'ottica, ripercorrere rapidamente la storia degli istituti comprensivi, si troverebbero probabilmente spunti anche contraddittori di riflessione. E ciò a partire dalle disposizioni di cui alla L. n. 97/1994, che intendeva tutelare la montagna anche rispetto al livello distributivo di servizi, dove si rinviene, all'articolo 21, la prima citazione di istituto comprensivo quale soluzione alla deprivazione di strutture di coordinamento didattico e amministrativo in territori scarsamente popolati. In realtà (e qui appare la contraddizione) molti istituti comprensivi sono sorti in relazione ad esigenze di razionalizzazione della rete scolastica anche indipendentemente dalla condizione geografica ed orografica, prima in relazione ad un progetto sperimentale condiviso e, successivamente, anche prescindendovi. Ciò ha significato che, in taluni casi, l'istituto comprensivo è sorto anche contro la volontà degli enti locali, per esigenze definite dalla sola Amministrazione Scolastica.

Oggi le proposte di istituto comprensivo, indipendentemente dalla volontà espressa da chi dovrebbe garantirne il funzionamento (dirigenti e docenti), stanno diventando il modello più spesso

proposto, come si diceva già poc'anzi, dai comuni che, chiamati ad esprimere le loro scelte in tema di dimensionamento, optano spesso per la soluzione verticale ritenuta più rappresentativa rispetto alle esigenze del territorio e più semplice rispetto alla gestione quotidiana.

Come si può agevolmente constatare, si è assistito negli anni ad un'alternanza di opzioni e di ciò indubbiamente hanno risentito gli istituti comprensivi attualmente funzionanti: ne sono prova le diverse situazioni che si riscontrano anche all'interno del gruppo degli istituti comprensivi sperimentali, i quali hanno richiesto di lavorare, nell'ambito della formazione assistita, anche sul filone delle relazioni scuola-territorio, con un'evidente attenzione per il tema della cosiddetta «continuità orizzontale» da qualche anno introdotta nel nostro sistema, dapprima timidamente ed ora, come si è detto, anche in modo quasi dirimpente. Cito, ad esempio, il tema della formazione integrata nel settore professionale, l'applicazione della legge quadro sull'handicap (L. n. 104 del 5 febbraio 1992).

Ma la relazione scuola-territorio può essere intesa, oltre che sotto il profilo del dimensionamento e dell'integrazione strutturata dell'offerta formativa, anche sotto il profilo della progettazione culturale del citato «piano dell'offerta» che è il cardine su cui ruotano l'identità e la stabilità delle istituzioni autonome.

La relazione che il comma 4, dell'articolo 3 del Regolamento sull'autonomia affida al dirigente è uno dei presupposti culturali di fondo per una scuola che si proponga di acquistare o di mantenere o rafforzare la propria posizione in un determinato contesto. E ciò vale non soltanto per la scuola secondaria di secondo grado, in relazione alla sua maggiore specificità di indirizzi, ma anche in relazione alla scuola dell'obbligo tra i cui fini, ricordiamo, vi è anche quello orientativo. Non appare infatti plausibile la costruzione di un piano dell'offerta formativa che sia svincolato dalle conoscenze del territorio, nelle sue diverse componenti, e che non si prefigga, quale obiettivo, una positiva integrazione dei propri allievi nello stesso.

L'esperienza degli istituti comprensivi al riguardo è certamente molto significativa nei contesti in cui la loro nascita ha corrisposto prioritariamente all'esigenza di mantenimento di uno standard di servizi all'interno del territorio.

In tali casi la volontà comune degli enti locali e dei professionisti della scuola ha anticipato la logica dell'integrazione, ha individuato soluzioni originali anche per omogeneizzare il servizio scolastico in origine frantumato in scelte diverse sul piano organizzativo e didattico (pensiamo ai diversi possibili modelli di scuola elementare a tempo normale e a tempo pieno e di tempo normale o prolungato nella scuola media).

Rapportarsi con il territorio assume, infine, una forte valenza anche dal punto di vista metodologico rispetto alle capacità di lavorare per obiettivi.

Si tratta, com'è noto, di un costume non molto diffuso all'interno della Pubblica Amministrazione, da sempre abituata ad agire per compartimenti stagni attraverso procedure rigidamente predefinite.

Il costume ha cominciato a subire dapprima alcune scalfitture dopo il 1974, e successivamente, circa dieci-quindici anni dopo, per l'introduzione di alcune leggi di contenuto specifico o generale: penso in particolare alla legge quadro sull'handicap (L. n. 104 citata), alle leggi n. 241 del 7 agosto 1990 e n. 142 dell'8 agosto 1990, che hanno introdotto, fra l'altro, quali strumenti operativi, gli accordi di programma e le conferenze di servizio.

Il percorso è stato ed è tuttora faticoso, sia perché non ancora abbastanza sorretto da una idonea formazione del personale, sia perché sono ancora molti gli ostacoli giuridico-organizzativi che oggettivamente vi si contrappongono. Ma sicuramente la capacità di lavorare per obiettivi rappresenta una delle grandi sfide della modernizzazione della Pubblica Amministrazione, anche a livello europeo. Implica la capacità di operare scelte e di farle condividere, di individuare obiettivi intermedi, strumenti, risorse, procedure semplificate..., ma soprattutto implica una diversa capacità di porsi da parte dei soggetti responsabili sul piano delle relazioni interistituzionali e interpersonali.

Non soltanto la semplificazione delle procedure, ma anche un uso più diffuso delle tecnologie hanno profondamente inciso sul primo degli aspetti considerati e cioè quello interistituzionale: basti pensare allo scambio di informazioni su supporto informatico, alla diffusione dell'autocertificazione... Più difficile è valutare invece l'incidenza delle innovazioni rispetto al più deli-

cato campo delle relazioni interpersonali, dove accanto alla formazione gioca un ruolo profondo anche la personalità dei soggetti, a cui viene chiesto, ad esempio, di abbandonare uno dei cardini della concezione tradizionale del «potere» in campo amministrativo e cioè la non trasmissione delle informazioni né in ambito interno, né tanto meno nei confronti dell'utenza o di altri soggetti. Penso allo sconcerto che crea ancora il ricorso, oggi spesso sollecitato anche dal Ministero della Pubblica Istruzione, alla ricerca delle fonti normative attraverso Internet: la domanda più ovvia e diffusa è «ma sarà il testo ufficiale?», domanda non priva di fondamento reale, ma indice anche delle difficoltà ad affrontare il cambiamento di mentalità rispetto alla carta scritta e toccata con mano.

Ciò vale in qualsiasi ambito considerato, ed anche in quello scolastico; si pensi, e con diretto riferimento al caso che qui ci interessa, alla logica deresponsabilizzante che ha indotto per decenni i docenti dei diversi gradi di istruzione ad accollare ai colleghi le responsabilità per la non riuscita degli allievi...E si potrebbe continuare.

Scelte e metodologie rinnovate, si diceva all'inizio di questo paragrafo, in relazione ad una mutata cultura di servizio pubblico che trova nella normativa non tanto la propria origine quanto la propria esplicitazione.

All'interno di tale campo si colloca, in modo peculiare, una scelta di carattere cooperativo fra soggetti pubblici (nel nostro caso le istituzioni scolastiche) che scelgono di lavorare in rete.

Ancora una volta dobbiamo tornare al Regolamento approvato il 30 ottobre scorso ed, in particolare, all'articolo 7 il quale introduce il tema degli accordi di rete che le scuole possono stipulare fra di loro e/o con la formazione professionale, per realizzare attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento, ma anche di amministrazione e contabilità, di acquisto di beni e di servizi...

Si tratta, senza dubbio, di una innovazione profonda, soprattutto se raccordata al tema dell'integrazione con il territorio e al tema di lavoro per obiettivi, in quanto la costituzione di una rete rovescia l'ottica tradizionale di ricaduta a cascata di tipo piramidale e impone, invece, una visione policentrica di tipo funzionale.

Un'esperienza di ricerca-azione coordinata da ormai due anni dalla Direzione Generale per l'Istruzione Secondaria di I Grado, nei confronti degli istituti comprensivi sperimentali, può presentare, per molti tratti, un'anticipazione delle reti appena citate, sia per i suoi contenuti (formazione e ricerca), sia per la metodologia di lavoro che propone incontri periodici non soltanto degli esperti tra di loro ma anche incontri fra gli esperti ed il gruppo delle scuole che lavora su un medesimo obiettivo.

Nel nostro caso la volontà iniziale è dell'Amministrazione centrale della Pubblica Istruzione, anche perché dall'esperienza si intendono ricavare non soltanto elementi di valutazione ma anche spunti per interventi di carattere nazionale (gli standard, la continuità...), ma la realizzazione del progetto si fonda sulla adesione dei singoli partecipanti nella fase di costruzione del percorso di ricerca-azione e di realizzazione delle sue tappe, configurandosi quindi come lavoro di rete a tutti gli effetti. Tale esperienza ha permesso, ad esempio, di verificare la «tenuta» delle istituzioni in situazione di mobilità o di assenza del capo d'istituto, ed anche di identificare le difficoltà più diffuse nelle relazioni con gli utenti del nuovo modello di scuola, nella gestione «finalizzata» del collegio, nelle scelte di organizzazione interna...

La rete, nel nostro ambito formativo, non può essere paragonata al «net» delle comunicazioni, perché essa si realizza e si stabilizza dal momento in cui propone obiettivi di tipo educativo e didattico, capovolgendo la mentalità di separatezza fra ambiti, discipline, progetti, gestori e destinatari del servizio per introdurre, invece, la logica della cooperazione anche quale temperamento di una possibile equazione per effetto della quale autonomia significa concorrenza di tipo privatistico tra istituzioni scolastiche.

Come sempre, tornando al caso degli istituti comprensivi scolastici, la rete ha corrisposto anche all'esigenza di rafforzamento reciproco di fronte al «nuovo», rappresentato oltre che dal modello organizzativo, anche dal diverso impatto con i fruitori del servizio, interni ed esterni. È indubbio, infatti, che le relazioni fra docenti appartenenti a gradi di istruzione diversi risentono di una storia diversa, in termini di formazione iniziale, di tradizione educativo-didattica, di approccio con gli allievi che ha distinto la scuola di base dalla scuola secondaria italiana; si è già detto della

difficoltà con cui il concetto di continuità entra nell'organizzazione scolastica e come il tema della gestione collegiale sia conquista recente, soprattutto se si riflette sul significato che per molti anni è stato attribuito al principio costituzionale della libertà di insegnamento. La rete può costituire, per istituti quali i comprensivi dove la continuità è, per così dire, tema obbligato ed obbligante, uno sviluppo ulteriore della collegialità che viene rafforzata, anche all'interno, dal confronto con altre realtà analoghe, dalle esperienze condotte in modo coerente e raccordato pur nella diversità delle situazioni. Non credo si sia insistito abbastanza sul concetto di pari opportunità per tutti gli allievi, considerandolo una applicazione moderna del principio di eguaglianza costituzionale sancito dall'articolo 3: forse la difficoltà maggiore nel farlo recepire e, soprattutto, nel renderlo applicabile consiste nella mancanza di un sistema di valutazione che stabilisca degli standard nazionali e si preoccupi di farli rispettare. Per troppo tempo è prevalsa la concezione di scuola autoreferenziale, fondata su quella letterale interpretazione della libertà di insegnamento in nome della quale il mondo degli accadimenti che si svolgono dentro la classe è quasi un hortus conclusus, all'interno del quale ogni insegnante liberamente può agire; questa è una delle ragioni per le quali in molti contesti il passaggio all'autonomia preoccupa, in particolare per gli effetti premianti, in termini di risorse, che vengono riservati alle progettualità più complesse e quindi anche più ricche, ove evidentemente lo spazio della collegialità e delle relazioni è sempre più ampio, dove gli schemi tradizionali di raggruppamento degli allievi vengono a cadere o a modificarsi profondamente, dove la gestione della didattica è fortemente integrata fra più soggetti.

Se la scuola del passato è scuola gerarchizzata, isolata, protetta da influssi esterni, la scuola del futuro è scuola di relazioni paritarie, calata nel proprio contesto e da esso supportata. La scuola del presente si dibatte spesso fra questi due modelli estremi; se potessimo ripercorrere, in modo ragionato e coerente la strada tracciata da molte sperimentazioni autonome e non, vi troveremmo tracce sicure di scelte anticipatrici della dirigenza, della progettualità, della creatività che viene oggi richiesta a tutte le istituzioni scolastiche autonome. È purtroppo non pienamente

soddisfacente la documentazione al riguardo, perché è spesso mancata la capacità di considerare il lavoro in progress una risorsa da condividere, anche nei suoi dubbi e nei suoi errori, oltre che nei suoi esiti.

La situazione odierna è a «pelle di leopardo» e riflette altre contraddizioni presenti nel nostro Paese.

AUTONOMIA E RESPONSABILITÀ

In un articolo de «La Stampa» di qualche tempo fa Mario Deaglio si chiedeva: «Potremo continuare a lungo a rimanere un Paese ricco ed ignorante (...) dove la scuola, a differenza della sanità, non compare quasi mai nelle cronache se non al primo giorno degli esami di maturità?» C'è, del resto, chi ha sostenuto che la scarsa rilevanza della scuola, nell'opinione pubblica del nostro paese, per non dire nelle preoccupazioni della classe politica, deriva dal fatto che essa sembra non essere «utile», non «arricchire» (in senso materiale, ovviamente), addirittura sembra far perdere del tempo, esser male organizzata. E con una frase, certamente ad effetto, Deaglio concludeva il suo articolo con questa affermazione: «La scuola è troppo importante per essere lasciata a professori, presidi e provveditori».

Non si potrebbe non concordare, se ciò significasse la constatazione dell'isolamento in cui insegnanti e dirigenti scolastici spesso si trovano ad operare e, quindi, la richiesta di un rapporto molto più stretto ed una corresponsabilizzazione attiva delle forze interne ed esterne alla scuola, per la migliore riuscita degli interventi formativi. Sarebbe invece indice di un vieto e pericoloso appello alla «descolarizzazione», se questa affermazione significasse lo scioglimento della scuola nel sociale, dove ormai, effettivamente, molte e diverse agenzie formative influiscono sullo sviluppo culturale delle nuove generazioni, senza alcuna strategia intelligente e, spesso, con finalità tutt'altro che educative.

In un paese che, per riprendere la giusta affermazione di Deaglio, resta ancora in buona parte «ricco e ignorante», credo che nessuno possa negare la necessità, per non dire l'urgenza, di una gestione, di una direzione dei sistemi e dei servizi in partico-

lare, non solo più efficiente ed efficace, ma soprattutto più responsabile sia verso gli utenti di questi servizi che verso la pubblica opinione, il cittadino che paga le tasse e, in ultima analisi, il governo del paese.

Ecco perché, al di là di tutte le enfasi pedagogiche che si pongono sul «bambino», sulla «famiglia», sulla «maestra» o anche, se si è benevoli, sull' «insegnante», noi siamo convinti che il ruolo decisivo e fondamentale, per fare della scuola un pessimo oppure un ottimo servizio per il paese, sia quello che giocano i dirigenti scolastici, dal capo d'istituto ai responsabili dell'Amministrazione ad ogni livello. È qui che si tratta di definire, potenziare e migliorare decisamente nuove competenze e, soprattutto, precise responsabilità, in un momento in cui non solo cambiano le regole del gioco, ma le nuove normative sono caratterizzate sempre più da attribuzioni di autonomia e responsabilità, sempre meno da rigide procedure prescrittive.

Ciò è, in parte, sconvolgente perché non è nelle nostre abitudini di amministratori pubblici operare sulla base di processi in fase di costruzione; da qualche tempo, invece, siamo chiamati contestualmente a gestire, accanto alle tradizionali funzioni, i nuovi compiti che progressivamente si profilano, anche sulla base di ipotesi (torno alle considerazioni preliminari) non totalmente certe, che comportano non soltanto una buona disponibilità al cambiamento ma anche una certa provvista di creatività, un margine di rischio più elevato che nel passato, ma soprattutto costituiscono una sfida che investe l'intero apparato pubblico, stretto tra il confronto con il settore privato e le prospettive europee, tra le attese dell'utenza e le regole ancora fortemente orientate, purtroppo, verso la forma a dispetto della tanto invocata sostanza di qualità.

Tutto ciò in un momento nel quale si manifestano critiche, di segno opposto, nei confronti del servizio scolastico italiano. Tutto ciò in un momento in cui si diffonde la consapevolezza politica della portata del servizio scolastico che appare, fra i servizi pubblici, uno di quelli su cui si appunta l'interesse di un'utenza molto ampia in termini di numero, molto variegata in termini di aspettative, collocata su un arco temporale che abbraccia circa quindici anni di vita degli individui, connotata da un coinvolgimento emotivo molto forte. Ho provato a pensare a qualche altro servizio

pubblico alla persona per un confronto, ma senza riuscire ad individuarne alcuno: non la sanità, che è ancora molto ancorata al patologico, nonostante gli sforzi operati verso la promozione della salute, non l'assistenza, che ha un pubblico più specifico.

C'è da chiedersi, allora, perché a fronte di un servizio così importante, per anni si siano trascurati interventi di fondo e ci si sia impantanati, a livello politico almeno, in dibattiti anche interessanti ma assolutamente improduttivi, senza rendersi conto, invece, che sul piano fattuale e della concretezza molte erano le realtà evolute che cominciavano ad incarnare un nuovo modello di scuola.

Si diceva, in apertura di paragrafo, della connessione tra autonomia e responsabilità ai diversi livelli, a cominciare da quello politico per giungere a quello educativo ed organizzativo, per comprendere non soltanto i professionisti ma anche i fruitori del servizio. Va ricordato, in proposito, come testo fortemente innovativo il recente D.P.R. n. 249 del 24 giugno 1998, noto come «Statuto degli studenti e delle studentesse», applicabile a tutta l'istruzione secondaria, che sottolinea fortemente il ruolo di corresponsabilità degli studenti nella vita scolastica, a partire dal rispetto per le infrastrutture, per giungere alle scelte integrative rese ora dal processo di autonomia particolarmente significative.

Nell'istituto comprensivo anche le responsabilità si ampliano e prefigurano quelle del modello autonomo, se si pensa, per esempio, che non è più possibile ribaltare le responsabilità dell'eventuale insuccesso scolastico su un grado piuttosto che sull'altro di scuola, in quanto il collegio è unico ed è soprattutto chiamato a programmare in continuità, perché il rapporto con gli allievi e le famiglie si situa su di un arco temporale più esteso, perché la scuola acquisisce più visibilità nel territorio....

Ciò vale anche per quanto concerne le responsabilità degli enti locali verso l'istituto comprensivo, secondo l'ottica prefigurata inizialmente dalla L. n. 97/1994 e sviluppata ora, in particolare, dalla L. n. 59/1997 e dal D. Lgs. n. 112/1998.

Penso, in particolare, allo sviluppo che tale ultimo testo legislativo propone della funzione istruzione nella sua dimensione temporale, con riferimento specifico anche all'istruzione per gli adulti, che, come sappiamo, è stata di recente fortemente rivista nel suo impianto complessivo. In una tale ottica l'istituto com-

prensivo, ove potesse svolgere anche funzioni di centro territoriale per l'educazione degli adulti, potrebbe costituire un presidio stabile, nel territorio e soprattutto nel territorio deprivato, per concretamente realizzare quella finalità che da tempo viene sollecitata anche dall'Unione Europea del «lifelong learning», cioè della formazione permanente che passa attraverso schemi soltanto parzialmente vincolati e si configura non più come realizzazione dell'obbligo scolastico inteso secondo la tradizionale concezione, ma come esplicitazione di un diritto della persona.

Il tema della responsabilità, qui richiamato espressamente, ma per molti aspetti già evidenziato nei paragrafi precedenti, è, senza dubbio, uno dei più ricchi di spunti educativi, anche se non va disgiunto dalle considerazioni già esplicitate a proposito del riconoscimento della stessa in termini di differenziazione nell'assegnazione delle risorse e nel riconoscimento della professionalità.

L'esperienza dei comprensivi indica che, fino ad ora, non molte sono state le occasioni in cui tale riconoscimento si è realizzato, è probabile che un primo campo di prova concreto sia offerto dall'applicazione della L. n. 440/1997 e delle sue disposizioni applicative in tema di finanziamento differenziato dei progetti di autonomia, anche per l'indubbia valenza che hanno disposizioni che abbracciano un arco temporale più ampio di quello annuale.

È del tutto evidente che l'accezione con cui è stato utilizzato il termine di responsabilità è quella più ampia possibile, nella convinzione che siano ormai superati culturalmente gli schemi che in ambito pubblico mortificavano il sostantivo in un campo squisitamente formalistico di conformità.

CONCLUSIONI

Potrebbero essere quasi lapidarie e riassunte in poche parole: consapevolezza, coerenza, continuità.

Consapevolezza del processo di cui siamo ormai tutti parte, dell'inconsistenza delle ipotesi di un suo interrompersi, anche perché ciò provocherebbe danni incalcolabili al sistema istruzione, della necessità, quindi, di entrarvi a pieno titolo come parti attive e

responsabili; nel nostro caso chi lavora negli istituti comprensivi ha qualche orizzonte in più e qualche esperienza in più da trasferire.

Coerenza nel proporre e nel realizzare le scelte educative ed organizzative, ma anche nel semplificare i percorsi. Si ha talvolta l'impressione, esaminando i progetti di autonomia, ed in particolare quelli definiti complessi, di una rincorsa a tutti gli ambiti e a tutte le opportunità, indipendentemente dalle condizioni di fattibilità che si profilano. È opportuna, invece, una riflessione sull'esigenza di contemperare le scelte, le richieste, la gestione delle risorse in modo da renderle compatibili con le attese dei fruitori del servizio, con le capacità dei professionisti della scuola, con la disponibilità degli strumenti. La coerenza è un valore che si scopre, in ambito scolastico più che forse altrove, alla distanza, quando si valutano gli esiti formativi. Coerenza è, per l'istituto comprensivo, attenzione particolare al contesto di riferimento, ai valori di cui è portatore, attraverso le sue rappresentanze istituzionali e culturali, ai fini della redazione di un piano dell'offerta formativa che identifichi l'istituto stesso come soggetto forte di territorio.

Continuità è la parola che più direttamente investe l'istituto comprensivo, soprattutto se riferita al tema della costruzione dei curricoli e alla definizione degli obiettivi educativi e didattici. Qui desidero richiamarla per la sua valenza anche nel campo organizzativo e relazionale. Fra le doti che si richiede ai dirigenti scolastici di potenziare vi è certamente la capacità relazionale, da spendere a tutto campo, dentro e fuori la scuola; a me pare che continuità e capacità relazionali siano temi correlabili non soltanto potenzialmente, se si pensa a quanto le costruzioni integrate, e perciò continue, e perciò anche coerenti, passino attraverso momenti di discussione, dibattito, dialettica interna. E non attraverso le circolari.

RIFERIMENTI NORMATIVI PRINCIPALI

L. 15 marzo 1997 n. 59. Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa (supplemento ordinario alla G.U n. 63 del 17 marzo 1997).

D.P.R. 18 giugno 1998, n. 233. Regolamento recante norme

per il dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche e per la determinazione degli organici funzionali dei singoli istituti, a norma dell'articolo 21 della L. 15 marzo 1997, n. 59 (G.U. n. 164 del 16 luglio 1998).

D. Lgs. 6 marzo 1998, n. 59. Disciplina della qualifica dirigenziale dei capi di istituto delle istituzioni scolastiche autonome, a norma dell'articolo 21, comma 16, della L. 15 marzo 1997, n. 59 (supplemento ordinario alla G.U. n. 71 del 26 marzo 1998).

L. 31 gennaio 1994, n. 97. Nuove disposizioni per le zone montane (G.U. n. 24 del 9 febbraio 1994).

L. 18 dicembre 1997, n. 440. Istituzione del Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi (G.U. n. 298 del 23 dicembre 1997).

D. Lgs. 3 febbraio 1993, n. 29. Razionalizzazione dell'organizzazione delle amministrazioni pubbliche e revisione della disciplina in materia di pubblico impiego a norma dell'articolo 2 della L. 23 ottobre 1992, n. 421 (testo aggiornato - supplemento ordinario alla G.U. n. 119 del 25 maggio 1998).

D. Lgs. 31 marzo 1998, n. 80. Nuove disposizioni in materia di organizzazione e di rapporti di lavoro nelle amministrazioni pubbliche, di giurisdizione nelle controversie di lavoro e di giurisdizione amministrativa, emanate in attuazione dell'articolo 11, comma 4, della L. 15 marzo 1997, n. 59 (supplemento ordinario alla G.U. n. 82 dell'8 aprile 1998).

D. Lgs. 31 marzo 1998, n. 112. Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della L. 15 marzo 1997, n. 59 (supplemento ordinario alla G.U. n. 92 del 21 aprile 1998).

L. 5 febbraio 1992, n. 104. Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate (supplemento ordinario alla G.U. n. 39 del 17 febbraio 1992).

L. 8 giugno 1990, n. 142. Ordinamento delle autonomie locali (supplemento ordinario alla G.U. n. 135 del 12 giugno 1990) e successive modificazioni e integrazioni.

L. 7 agosto 1990, n. 241 (modificata e integrata dalla L. 15 maggio 1997, n. 127). Nuove norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi (G.U. n. 192 del 18 agosto 1990).

NORMATIVA DI RIFERIMENTO SUGLI ISTITUTI COMPRENSIVI*

Scheda n. 1

GLI ISTITUTI COMPRENSIVI NELLE ZONE DI MONTAGNA: MODALITÀ DI ISTITUZIONE

La L. n. 97 dell'11 gennaio 1994, contenente disposizioni per le zone montane, ha previsto la possibilità di istituire nei comuni di montagna istituti comprensivi di scuola materna elementare e media, nonché di stipulare accordi di programma per il miglioramento dei servizi educativi.

L. n. 97/1994

Art. 20

Collaborazione tra soggetti istituzionali

1. Lo Stato, le regioni e gli enti locali, nell'ambito delle rispettive competenze, collaborano nel realizzare un equilibrato sviluppo territoriale dell'offerta di scuola materna e dell'obbligo nei comuni montani, mediante la conclusione di accordi di programma.

2. Agli accordi di programma di cui al comma 1, si applicano, in quanto compatibili o non espressamente derogate, le disposizioni di cui all'articolo 27 della L. n. 142 dell'8 giugno 1990.

3. Gli accordi di programma di cui al comma 1 sono attuati, a livello

* Redatto da Serafino Antonino, Ispettore tecnico Servizio per la Scuola Materna.

provinciale, previa intesa tra l'autorità scolastica provinciale e gli enti locali delegati.

Art. 21

Scuola dell'obbligo

1. Nei comuni montani con meno di 5.000 abitanti possono essere costituiti istituti comprensivi di scuola materna, elementare e secondaria di primo grado, cui è assegnato personale direttivo della scuola elementare e della scuola media, secondo criteri e modalità stabiliti con ordinanza del Ministro della Pubblica Istruzione.

Successivamente il ministro della Pubblica Istruzione con O. M. 9 novembre 1994, n. 315 ha fissato criteri e modalità per la costituzione degli istituti comprensivi in zona di montagna.

O.M. 9/11/94, n. 315

Art.8

Aggregazioni fra scuole materne, elementari e medie nei comuni montani

8.1 Ai sensi di quanto previsto dall'art. 21 della L. n. 97 del 31 gennaio 1994 nei comuni montani classificati come tali dall'art.1, comma 3, della legge stessa ed aventi meno di cinquemila abitanti possono essere costituiti istituti autonomi comprensivi di scuola materna elementare e secondaria di primo grado.

8.2 Tali istituzioni, eventualmente riguardanti anche unità scolastiche situate in comuni diversi della stessa comunità montana, possono essere costituite:

a) per trasformazione di circoli didattici in plessi aggregati a scuole medie già funzionanti autonomamente ovvero per trasformazione di scuole medie in sezioni aggregate a circoli didattici già esistenti, nell'ambito dello stesso comune;

b) per aggregazione di plessi di scuola elementare a scuole medie già dotate di autonomia ovvero per aggregazione di sezioni staccate di scuole medie a circoli didattici già autonomi;

c) per accorpamento in unica entità scolastica, dotata di autonomia, di plessi e sezioni staccate già dipendenti da circoli didattici e scuole medie.

8.4 Nei casi previsti dalla lettera b) del comma precedente la sede centrale e la presidenza della nuova istituzione verticale restano individuate nella istituzione scolastica già autonoma che aggrega i plessi o le sezioni staccate. Nelle altre situazioni l'individuazione della sede centrale e, quindi, della direzione sarà proposta dal Provveditore agli Studi in base alla consistenza delle classi e degli alunni delle unità scolastiche interessate, alla raggiungibilità delle sedi in funzione dei trasporti locali e alle condizioni strutturali e logistiche esistenti (edifici, palestre, ecc.), nel rispetto, peraltro dei limiti e delle condizioni indicate ai commi 5 e 7.

Il Regolamento relativo al dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche statali e agli organici funzionali di istituto, emanato ai sensi dell'art. 21 della legge n. 59/1997 (D.P.R. 18 giugno 1998, n. 233), ha consentito, per gli istituti comprensivi in zone di montagna, parametri più ridotti per l'attribuzione della personalità giuridica e dell'autonomia alle istituzioni scolastiche.

D.P.R. 18/6/1998, n. 233

Art.2

Parametri

1. L'autonomia amministrativa, organizzativa, didattica e di ricerca e progettazione educativa è riconosciuta alle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, ivi comprese quelle già dotate di personalità giuridica, che raggiungono dimensioni idonee a garantire l'equilibrio ottimale tra domanda di istruzione e organizzazione dell'offerta formativa. A tal fine sono definiti, a norma dell'articolo 3, gli ambiti territoriali, di ampiezza differenziata a seconda del grado di istruzione, nei quali va assicurata la permanenza e la stabilità delle suddette istituzioni, con particolare riguardo alle caratteristiche demografiche, geografiche, economiche, socio-culturali del territorio, nonché alla sua organizzazione politico-amministrativa.

2. Ai fini indicati al comma 1, per acquisire o mantenere la personalità giuridica gli istituti di istruzione devono avere, di norma, una popolazione, consolidata e prevedibilmente stabile almeno per un quinquennio, compresa

tra 500 e 900 alunni; tali indici sono assunti come termini di riferimento per assicurare l'ottimale impiego delle risorse professionali e strumentali.

3. Nelle piccole isole, nei comuni montani, nonché nelle aree geografiche contraddistinte da specificità etniche o linguistiche, gli indici di riferimento previsti dal comma 2, possono essere ridotti fino a 300 alunni per gli istituti comprensivi di scuola materna, elementare e media, o per gli istituti di istruzione secondaria superiore che comprendono corsi o sezioni di diverso ordine o tipo, previsti dal comma 6; nelle località sopra indicate che si trovino in condizioni di particolare isolamento possono, altresì, essere costituiti istituti comprensivi di scuole di ogni ordine e grado. L'indice massimo di cui al comma 2, può essere superato nelle aree ad alta densità demografica, con particolare riguardo agli istituti di istruzione secondaria con finalità formative che richiedono beni strutturali, laboratori ed officine di alto valore artistico o tecnologico.

Art. 3

Piani provinciali di dimensionamento

1. I piani di dimensionamento delle istituzioni scolastiche previsti dall'art.21, comma 4, della L.n. 59 del 15 marzo 1997, al fine dell'attribuzione dell'autonomia e personalità giuridica, sono definiti in conferenze provinciali di organizzazione della rete scolastica, nel rispetto degli indirizzi di programmazione e dei criteri generali, riferiti anche agli ambiti territoriali, preventivamente adottati dalle regioni.

2. Entro il 31 ottobre 1998 il presidente della provincia, anche in assenza degli indirizzi e dei criteri di cui al comma 1, convoca la conferenza provinciale alla quale partecipano, oltre alla provincia, i comuni e le comunità montane; ad essa partecipano di diritto il dirigente competente della amministrazione periferica della pubblica istruzione e il presidente del consiglio scolastico provinciale, assicurando il coinvolgimento di tutti i soggetti scolastici interessati.

Scheda n. 2

GLI ISTITUTI COMPRESIVI IN ZONE NON DI MONTAGNA: MODALITÀ DI ISTRUZIONE

Il Ministro della P.I. con O.M. 9/11/1994, n. 315, ha previsto, in via sperimentale, la possibilità di istituire istituti comprensivi di scuola materna, elementare e media anche in zone particolari che non fossero di montagna.

O.M. 9/11/1994, n. 315

Art. 9

Altre ipotesi di aggregazioni tra scuole materne, elementari e medie

9.1 In via sperimentale ed in situazioni del tutto eccezionali possono essere aggregate scuole medie e circoli didattici, ovvero sezioni staccate o succursali di scuole medie a circoli didattici, ovvero plessi di scuole elementari e sezioni di scuola materna a scuole medie, in relazione a progetti congiuntamente definiti ai sensi dell'art. 3 del D.P.R. 31 maggio 1974, n. 419 e mirati ad assicurare piena continuità educativa tra i diversi gradi di istruzione, in zone territoriali caratterizzate da fenomeni di dispersione scolastica particolarmente estesi o da elevati rischi di devianza minorile.

9.2 Gli interventi di cui al precedente comma possono trovare applicazione, con le stesse modalità e con gli stessi criteri, anche nelle piccole isole e nelle aree geografiche con peculiari caratteristiche etniche o linguistiche.

9.3 Le proposte di aggregazione di cui ai commi 1 e 2 debbono essere avanzate congiuntamente ai relativi progetti di sperimentazione, affinché possano essere contestualmente assunte le eventuali decisioni ministeriali di approvazione dei progetti sperimentali e aggregazione delle scuole interessate.

La L. n. 662 del 23 dicembre 1996 ha consentito, anche a livello normativo, tale possibilità.

L. n. 662/1996

art.1 – comma 70

Ove necessario, potranno essere costituiti, su tutto il territorio nazionale, istituti comprensivi di scuola materna, elementare e secondaria di primo grado, cui sarà assegnato personale direttivo della scuola elementare o della scuola media.

Il Decreto interministeriale 15 marzo 1997, n. 176, ha definito le modalità per l'istituzione di istituti comprensivi su tutto il territorio nazionale.

D.I. 15/3/1997, n. 176

Art. 6

Altri casi di aggregazione tra scuole materne, elementari e medie

6.1 Previa intesa con gli enti locali competenti per territorio possono essere costituiti istituti comprensivi di scuola materna, elementare e secondaria di primo grado nei comuni con popolazione inferiore a 10.000 abitanti, nonché in zone territoriali più densamente popolate caratterizzate da fenomeni di dispersione scolastica particolarmente estesi o da elevati rischi di devianza minorile, nonché nelle zone suburbane delle grandi città, corrispondenti ad ambiti territoriali omogenei e definibili in base al sistema delle vie di comunicazione e dei trasporti pubblici.

6.2 Le istituzioni di cui al comma 1, possono comprendere anche unità scolastiche di comuni vicini che, complessivamente, non superino le dimensioni demografiche sopra indicate e siano distanti dal centro abitato, dove ha sede la stessa istituzione, non più di 15 Km. Esse debbono essere costituite da non meno di 20 classi, comprese le sezioni di scuola materna statale, e frequentate da almeno 400 alunni.

6.4 Gli istituti comprensivi di scuola materna, elementare e media costituiti ai sensi dell'art. 9 dell'O.M. n. 315 del 9 novembre 1994 e dell'art. 8 del D.I. n. 236 del 18 giugno 1996, conservano il carattere sperimentale.

Il Regolamento relativo al dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche statali e agli organici funzionali di istituto, emanato ai sensi dell'art. 21 della L. n. 59/1997 (D.P.R. 18 giugno 1998, n. 233), ha consentito istituti comprensivi su tutto il territorio nazionale a determinate condizioni, legate alle dimensioni ottimali per l'attribuzione della personalità giuridica e dell'autonomia alle istituzioni scolastiche.

D.P.R. 18/6/1998, n. 233

Art. 2

Parametri

6. Per garantire la permanenza, negli ambiti territoriali definiti ai sensi dell'art. 3, di scuole che non raggiungono, da sole o unificate con scuole dello stesso grado dimensioni ottimali, sono costituiti istituti di istruzione comprensivi di scuola materna, elementare e media.

Art. 3

Piani provinciali di dimensionamento

1. I piani di dimensionamento delle istituzioni scolastiche previsti dall'art.21, comma 4, della L. n. 59 del 15 marzo 1997, al fine dell'attribuzione dell'autonomia e della personalità giuridica, sono definiti in conferenze provinciali di organizzazione della rete scolastica, nel rispetto degli indirizzi di programmazione e dei criteri generali, riferiti anche agli ambiti territoriali, preventivamente adottati dalle regioni.

2. Entro il 31 ottobre 1998 il presidente della provincia, anche in assenza degli indirizzi e dei criteri di cui al comma 1, convoca la conferenza provinciale alla quale partecipano, oltre alla provincia, i comuni e le comunità montane; ad essa partecipano di diritto il dirigente competente della amministrazione periferica della pubblica istruzione e il presidente del consiglio scolastico provinciale, assicurando il coinvolgimento di tutti i soggetti scolastici interessati.

3. Gli ambiti territoriali di riferimento e le dimensioni ottimali delle istituzioni scolastiche sono individuati dalle conferenze previste dai precedenti commi.

Scheda n. 3

GLI ISTITUTI COMPENSIVI: MODALITÀ DI FUNZIONAMENTO

Con C.M. n. 268 del 4 agosto 1995, a cui è stata allegata l'O.M. 4 agosto 1995, n. 267, sono state diramate le istruzioni organizzativo-didattiche ed amministrativo-contabili per il funzionamento degli istituti comprensivi.

In tale documento sono stati esaminati gli elementi più significativi relativi al funzionamento di detti istituti. Per ognuno di tali elementi vengono di seguito evidenziati i punti qualificanti.

a) Dirigenti

C.M. 4/8/1995, n. 268

La copertura dei posti direttivi delle scuole «verticalizzate» che siano rimasti eventualmente ancora vacanti al termine delle operazioni di trasferimento, utilizzazione e assegnazione provvisoria, viene effettuata secondo le procedure comunemente previste per le scuole medie e per i circoli didattici: pertanto, si conferisce l'incarico di presidenza o di reggenza a seconda che il provvedimento ministeriale di razionalizzazione abbia disposto l'aggregazione della scuola elementare alla scuola media o, viceversa, della scuola media al circolo didattico.

Nel caso di affidamento della reggenza a un direttore didattico, per il collaboratore vicario può essere autorizzato l'esonero dell'insegnamento, a norma dell'art. 459, comma 9, del D.L.vo n. 297 del 16/4/1994; l'esonero può essere concesso anche nel caso in cui il vicario nominato appartenga ai ruoli della scuola media.

In relazione alla novità del modello organizzativo, al fine di utilizzare nel modo migliore le differenti professionalità ed esperienze maturate nei diversi settori scolastici si reputa opportuno che il vicario venga nominato tra i docenti degli ordini di scuole diverse da quelle cui appartiene il capo d'istituto.

b) Organi collegiali

O.M. 4/8/1995, n. 267

Art. 3

1. Viene costituito un unico collegio dei docenti per la nuova istituzione

verticalizzata, articolato in sezioni per ciascun ordine di scuola presente nell'istituzione medesima.

2. Il capo di istituto convoca separatamente i docenti appartenenti alle rispettive sezioni per l'esame di specifiche problematiche inerenti a ciascun settore scolastico compreso nella nuova istituzione.

3. Il collegio dei docenti elegge unitariamente, sulla base del numero complessivo degli alunni, i collaboratori del capo di istituto, tra i quali viene scelto dal capo di istituto stesso un unico vicario.

4. Il collegio dei docenti elegge altresì nel suo seno un unico comitato per la valutazione del servizio degli insegnanti, nella cui composizione debbono comunque sempre essere presenti docenti appartenenti a ciascuno degli ordini di scuola compresi nell'istituzione verticalizzata.

Art. 4

1. Viene costituito un unico consiglio di istituto secondo la normativa prevista dall'art. 8 del sopra richiamato T.U. n. 297/1994.

2. Le elezioni dei rappresentanti della componente docenti, della componente del personale amministrativo, tecnico e ausiliario (A.T.A.) in seno al consiglio di istituto hanno luogo sulla base di liste di candidati contrapposte, senza distinzione di ordine di scuola.

3. Nel consiglio d'istituto viene comunque assicurato almeno un seggio agli insegnanti ed un seggio ai genitori di ciascuno degli ordini di scuola compresi nella verticalizzazione.

4. Il personale A.T.A. dipendente degli enti locali esercita il diritto di elettorato insieme al corrispondente personale dello Stato.

C.M. 4/8/1995, n. 268

Funzionamento del collegio dei docenti

Il Collegio dei docenti viene convocato per sezioni quando siano da valutare problematiche specifiche di uno dei settori scolastici compresi nella nuova istituzione ed in tal caso le relative deliberazioni hanno valenza circoscritta agli stessi ambiti settoriali come, ad esempio, per la programmazione dell'azione formativa nonché per la connessa valutazione periodica volta a verificare l'efficacia dell'attività didattica in rapporto agli obiettivi programmati, per l'adozione dei libri di testo, per le iniziative di sperimentazione metodologica che siano limitate alle classi di un solo settore di istruzione.

Ovviamente la programmazione di ciascuna sezione deve essere formulata in maniera coerente con un più ampio progetto di istituto la cui elaborazione, per gli aspetti formativi di organizzazione della didattica e pedagogici compete al collegio plenario dei docenti che assicura la continuità tra i diversi settori di istruzione, con riguardo anche alle attività di sostegno agli alunni in situazione di handicap.

Sono peraltro di competenza dell'intero collegio dei docenti, a titolo esemplificativo, le iniziative in materia di orientamento scolastico e quella di sperimentazione degli ordinamenti e delle strutture o che comunque coinvolgono classi appartenenti a ordini diversi di scuole.

In questa fase di avvio del nuovo modello di istituzione scolastica si suggerisce di utilizzare il tempo che intercorre tra l'inizio dell'anno scolastico e quello delle lezioni per una serie di incontri tra i docenti delle scuole materne, elementari e medie che creino una consuetudine al lavoro comune.

Per la stessa finalità si raccomanda che vengano programmate nel corso dell'anno apposite riunioni del collegio dei docenti.

M.P.I. Nota del 27/9/1996, prot. n. 48363

Nell'ambito delle attività aggiuntive funzionali alla prestazione dell'insegnamento, disciplinate dall'art. 43 del CCNL, sarà opportuno che i collegi docenti eleggano un insegnante per ciascuno degli ordini di scuola interessati con funzione di referente per il supporto pedagogico-didattico al Capo d'istituto.

c) Aspetti amministrativo-contabili

O.M. 4/8/1995, n. 267
art. 5

La gestione finanziaria, amministrativa e contabile degli istituti scolastici comprensivi di scuola materna, elementare e secondaria di primo grado si realizza attraverso la gestione di un unico bilancio.

d) Rapporto con gli enti locali

C.M. 4/8/1995, n. 268

Rapporti con gli enti locali – Accordi di programma

Al fine di individuare e realizzare le migliori condizioni di funzionamento delle scuole verticali le SS.LL. vorranno porre in essere nei confronti degli amministratori locali ogni opportuna iniziativa diretta a determinare il più favorevole contesto operativo.

A tale riguardo occorre richiamare la particolare attenzione della SS.LL. sul quadro delineato dalla legge n. 97/1994 che nel prevedere la possibilità dell'istituzione delle scuole comprensive nei comuni montani ha comunque richiesto (art. 20) che tali costituzioni dovessero avvenire in un contesto preordinato da apposite intese tra Stato, regioni ed enti locali, nell'ambito delle rispettive competenze istituzionali.

Pertanto qualora gli accordi di programma richiesti per un equilibrato sviluppo territoriale della scuola materna e dell'obbligo nei comuni montani non fossero stati ancora definiti e posti in essere, le SS.LL. avranno cura di sollecitarne la concreta attuazione, sensibilizzando comunque i soggetti interessati a realizzare almeno le convenzioni ed i consorzi necessari soprattutto per l'assegnazione alle scuole comprensive del personale e dei beni strumentali occorrenti ad assicurare l'erogazione dei servizi, nei casi in cui i relativi oneri fanno carico agli enti locali.

La C.M. 28/7/1997, n. 454, ha messo in evidenza, sulla base dell'attività di ricerca e di monitoraggio svolta negli anni scolastici precedenti, linee di azione e di orientamento per favorire, tra i diversi gradi di istruzione interessati, una maggiore integrazione didattica, disciplinare e curricolare.

Scheda n. 4

GLI ISTITUTI COMPRESIVI: MODALITÀ DI ASSISTENZA, VIGILANZA E MONITORAGGIO

Con C. M. n. 268 del 4 agosto 1995 sono state indicate le modalità per l'assistenza del personale direttivo preposto agli istituti comprensivi per l'anno scolastico 1995/96.

C.M. 4/8/1995, n. 268

Il carattere fortemente innovativo dell'esperienza avviata implica la predisposizione di opportune iniziative di assistenza tecnica, di vigilanza, di monitoraggio (valutazione ed orientamento in itinere), sia a livello centrale che locale.

Le iniziative di carattere nazionale potranno comprendere incontri seminari (anche su base interregionale) da rivolgersi ai dirigenti scolastici delle nuove istituzioni comprensive per sviluppare un'azione di «ascolto», orientamento e supporto pedagogico e amministrativo.

Le attività di assistenza si svolgeranno prevalentemente su base territoriale, con la collaborazione del corpo ispettivo tecnico.

Con successive tempestive comunicazioni saranno fornite le necessarie indicazioni e gli opportuni suggerimenti circa la organizzazione di dette attività e le collaborazioni richieste ai livelli locali.

Con l'C.M. n. 282 del 10 agosto 1995 sono stati costituiti nuclei operativi a livello regionale formati da ispettori tecnici.

C.M. 10/8/1995, n. 282

Presso ogni Sovrintendenza scolastica regionale sarà costituito un nucleo operativo formato da tre ispettori dei tre livelli scolastici, con il compito di promuovere le azioni di sostegno e di indirizzo di natura pedagogico-didattica ed operativa ritenute necessarie al buon funzionamento degli istituti comprensivi.

I Sovrintendenti scolastici regionali nomineranno il gruppo operativo su designazione del coordinatore del servizio ispettivo, sentiti i coordinatori di settore.

...

Sulla base di esperienze maturate in attività di formazione-sostegno per il personale direttivo della scuola svoltesi negli ultimi anni, sarà organizzato

un percorso di assistenza e di monitoraggio affidato ai N.O.R. secondo criteri e piani concordati nell'ambito delle Conferenze regionali di servizio dei Provveditori agli Studi e degli Ispettori tecnici. Tale percorso potrà comprendere incontri provinciali e/o regionali con i dirigenti scolastici delle scuole interessate, visite e sopralluoghi alle istituzioni scolastiche, collaborazione con i colleghi dei docenti (o gruppi di docenti) per lo svolgimento di attività di programmazione, documentazione, valutazione, nonché di promozione e coordinamento di specifiche iniziative di formazione in servizio per i docenti.

La C.M. n. 27 del 13 gennaio 1997 ha disciplinato l'attività di assistenza e monitoraggio per l'anno scolastico 1996/97, confermando l'impostazione data per l'anno scolastico precedente.

La C.M. n. 496 dell'8 agosto 1997 ha esteso le iniziative di assistenza all'anno scolastico 1997/98.

Scheda n. 5

GLI ISTITUTI COMPRENSIVI: INIZIATIVE DI FORMAZIONE DEL PERSONALE DIRETTIVO

Con C. M. n. 268 del 4 agosto 1995 sono state definite le modalità per la formazione in servizio del personale direttivo preposto agli istituti comprensivi.

C.M. 4/8/1995, n. 268

Iniziativa di formazione del personale direttivo ed A.T.A.

L'avvio delle istituzioni scolastiche comprensive rappresenta un impegnativo onere soprattutto per i dirigenti scolastici chiamati a reggerle e per il personale non docente chiamato a collaborare nella conduzione amministrativa e gestionale delle stesse scuole, costituendo nel contempo anche un'occasione di crescita professionale e di formazione di nuove e più ampie competenze.

L'Amministrazione intende sostenere tale momento di formazione, oltre

che con le iniziative di assistenza tecnica già richiamate, anche con l'attivazione di corsi seminariali a carattere nazionale rivolti a tutti i dirigenti scolastici interessati, con l'obiettivo di mettere a fuoco le problematiche connesse al nuovo modo di operare della scuola di base, sia sotto i profili istituzionali e pedagogico-formativi che sotto gli aspetti amministrativi ed organizzativi.

Di tale attività di formazione, che andrà ad intrecciarsi con l'azione di assistenza tecnica sul campo, sarà tempestivamente fornita dettagliata notizia alle SS.LL. ed ai destinatari interessati.

Per le attività di formazione del personale A.T.A., ed in particolare dei coordinatori amministrativi, occorre invece necessariamente fare riferimento alle competenze ed alle disponibilità di risorse finanziarie poste a disposizione degli Uffici scolastici provinciali sul Cap. 1221, e, conseguentemente, si ritiene di raccomandare alle SS.LL. di considerare prioritaria tale necessità e di assumere in proprio le opportune idonee iniziative.

La C.M. 10/8/1995, n. 282 ha disciplinato l'azione di formazione per i capi d'istituto.

C.M. 10/8/1995, n. 282

Le azioni di formazione e di assistenza tecnica prenderanno avvio con incontri seminariali interregionali di ascolto e di primo orientamento, della durata di una giornata.

Entro la fine dell'anno 1995 sarà organizzato un seminario residenziale nazionale, della durata di 2/3 giorni, con la partecipazione dei dirigenti scolastici interessati e dei componenti dei nuclei regionali di assistenza, con l'obiettivo di mettere a fuoco le problematiche connesse al nuovo modo di operare della scuola di base.

Le questioni da esaminare attengono ai profili:

istituzionali: finalità del sistema formativo di base, domanda sociale ed educativa, rapporti con le istituzioni del territorio;

amministrativi: servizi di supporto, gestione del personale, aspetti tecnico-contabili;

organizzativi: gestione delle relazioni interne, funzioni di staff, organi di partecipazione;

pedagogico-curricolari: bisogni formativi degli alunni dai tre ai quattordici anni, azioni di raccordo e progettazione curricolare, sistemi di valutazione.

Nel corso del seminario saranno inoltre definiti criteri e strumenti per l'attività assistita in situazione e di monitoraggio. In particolare ogni dirigente scolastico delle «scuole verticali» sarà invitato a scegliere ed approfondire una specifica azione progettuale e/o organizzativa in grado di introdurre elementi di qualità e di innovazione del proprio contesto di lavoro.

La C.M. n. 27 del 13 gennaio 1997 ha sviluppato ulteriormente l'attività di formazione del personale dirigente degli istituti comprensivi. La C.M. n. 100 del 13 febbraio 1997 ha disciplinato le iniziative di formazione da svolgere nell'anno scolastico 1996/97. Un'attenzione particolare è stata rivolta agli istituti comprensivi sperimentali.

C.M. 13/1/1997, n. 27

Nell'ambito della collaborazione tra gli Uffici centrali finalizzata a sostenere l'attività degli istituti comprensivi la Direzione Generale Istruzione Elementare seguirà il monitoraggio dell'innovazione fornirà la documentazione in ordine a tutta l'attività rimessa ai Nuclei ed organizzerà un seminario di richiamo per i dirigenti di istituti comprensivi che già hanno partecipato alla formazione nell'a.s. 1995/96. Inoltre, la Direzione Generale Istruzione Secondaria di I Grado realizzerà un progetto di formazione e ricerca, articolato in moduli per i dirigenti degli istituti comprensivi attivati nel corrente anno scolastico, per coloro che si trovano per la prima volta a capo di tale tipologia di scuola e per quelli preposti agli istituti comprensivi funzionanti a titolo sperimentale.

La C.M. n. 720 del 19 novembre 1997 ha disciplinato le attività di formazione per l'anno scolastico 1997/98, mediante inizia-

tive regionali rivolte a tutti gli istituti comprensivi. Inoltre viene sviluppato un progetto di ricerca-azione per gli istituti comprensivi sperimentali.

C.M. 19/11/1997, n. 720

Il progetto di ricerca-azione per gli istituti comprensivi sperimentali si sviluppa nelle seguenti aree di interventi:

a) articolazione istituzionale che verifica i rapporti tra la scuola e la comunità locale per la costruzione di percorsi formativi flessibili ed integrati, più funzionali alle esigenze degli alunni ed alle opportunità offerte dal contesto;

b) strutturazione curricolare, che esplora i nuclei concettuali sottesi al tema del curriculum «verticale»: le abilità di base, le competenze trasversali, il ruolo formativo delle discipline, il rapporto tra primarietà e secondarietà;

c) organizzazione didattica, centrata sulla progettazione formativa, sul tempo scolastico degli allievi, sull'orario di lavoro dei docenti, sull'aggregazione di gruppi di alunni finalizzata all'uso di «moduli didattici» flessibili, sull'utilizzazione funzionale delle risorse umane.

PARTE SECONDA

LA STRUTTURA DI FUNZIONAMENTO
DELL'ISTITUTO COMPRENSIVO

UN SONDAGGIO SUL CLIMA ORGANIZZATIVO NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO *

LE RAGIONI DEL SONDAGGIO

Una riflessione sul clima organizzativo all'interno dell'Istituto comprensivo trova le sue giustificazioni in una serie di ragioni che attengono alla natura stessa della nuova istituzione scolastica che aggrega soggetti provenienti da segmenti dell'istruzione di base aventi «storie» diverse.

La diversità è un paradigma interpretativo che può essere applicato a tutte le componenti dell'Istituto comprensivo: dirigenti, docenti, responsabili amministrativi. A titolo d'esempio, non v'è dubbio che affidare la direzione dell'Istituto comprensivo ad un capo d'istituto proveniente dalla scuola elementare o viceversa dalla scuola media non è una scelta neutra rispetto alla conduzione dell'istituto stesso; può risultare diversa, infatti, la sensibilità del dirigente alle problematiche pedagogiche dell'uno o dell'altro segmento come diverso può essere lo stile di leadership, il modo di rapportarsi con i vari attori del contesto sociale. Se la diversità è riscontrabile nell'attuale assetto dell'Istituto comprensivo, occorre auspicare una seria azione formatrice che preliminarmente definisca il profilo professionale delle competenze che devono essere sviluppate in un dirigente anche alla luce dell'esperienza sinora maturata. Non mancano i contributi che l'Amministrazione Scolastica ha offerto per stimolare una seria riflessione sul dirigente dell'istituto comprensivo, si citano il rapporto intermedio e

* Redatto da Umberto. Milazzo, Ispettore tecnico, Sovrintendenza Scolastica Regionale per la Toscana.

finale sul primo anno di funzionamento degli istituti comprensivi, il rapporto intermedio sul «Progetto di Ricerca-Azione - L'Istituto Comprensivo Sperimentale: laboratorio per l'innovazione», le CC.MM. n. 454 del 28 luglio 1997, n. 720 del 19 novembre 1997, n. 352 del 7 agosto 1998 contenente quest'ultima il documento di orientamento per il funzionamento degli istituti comprensivi, atti nei quali è ribadito con forza il tema della formazione del dirigente scolastico. L'Amministrazione ha posto al centro della sua azione d'accompagnamento all'innovazione il dirigente nella giusta convinzione che il successo della nuova istituzione dipendesse in larga misura dalla capacità innovativa del dirigente come promotore del cambiamento e garante del buon funzionamento della scuola.

È mancato forse sinora un ampio e articolato dibattito che delineasse a tutto tondo le caratteristiche professionali del dirigente, vista la «diversità» e la «specificità» dell'Istituto comprensivo. Il problema appare ancora più urgente alla luce delle norme sul dimensionamento delle istituzioni scolastiche che prevedono il ricorso alla «verticalizzazione» come soluzione ordinaria.

La «diversità» è altresì riscontrabile nella formazione, negli approcci metodologici, nella valutazione degli apprendimenti, nell'enfasi che è posta sulle «discipline» nella scuola media.

Noi crediamo, tuttavia, che la «diversità» lungi dall'essere un «vincolo» può viceversa rappresentare una «risorsa» se l'Istituto comprensivo si pone come «mission» l'*integrazione delle competenze*.

Integrare le diverse professionalità non significa comprimere il vissuto professionale di una parte di docenti a vantaggio di altri, né vuol dire perdere le identità pedagogiche e quindi culturali che caratterizzano ciascuno dei tre segmenti scolastici presenti, non può voler dire «elementarizzare» la scuola media o «secondarizzare» la scuola materna o elementare come, con molta approssimazione e scarsa conoscenza della realtà dell'I.C., è stato scritto e detto. Integrare, viceversa, significa creare un sistema di coerenze didattiche, che, nel rispetto dei ritmi di crescita dell'alunno, garantisca a quest'ultimo un «percorso formativo organico e completo». Un ideale progetto d'integrazione non può che partire dalla conoscenza dei Programmi Ministeriali e degli Orientamenti

per la Scuola Materna, delle metodologie, degli ambiti e delle discipline, dei sistemi di valutazione, dei giudizi finali, degli approcci metodologici, dei materiali didattici che rappresentano le specificità dei tre segmenti dell'istituto comprensivo. Invero non si può integrare ciò che non si conosce.

A questa fase della conoscenza segue quella della definizione di possibili percorsi in continuità elaborati all'interno del collegio unitario dei docenti in cui siano presenti, sia nella fase della progettazione sia in quella dell'esecuzione, docenti di grado diverso. In altri termini va applicato il principio dell'apprendere facendo, stimolando poi la riflessione «metacognitiva» sull'esperienza fatta. L'integrazione deve passare da fatto episodico dei docenti più sensibili e preparati a normale prassi progettuale e didattica in un istituto comprensivo. Certamente occorre creare le premesse sul piano curricolare, organizzativo e dei rapporti con il territorio affinché sia raggiunto tale risultato, peraltro il Progetto di Ricerca-Azione, che coinvolge gli istituti comprensivi sperimentali si muove in quest'ottica di sfondo stimolando la ricerca di soluzioni innovative in continuità per poterle poi estendere all'intero universo degli istituti comprensivi.

Ogni soggetto che fa parte di un'organizzazione sociale possiede, nei confronti della medesima, percezioni, attese, motivazioni, desideri, bisogni individuali diversi. Tale diversità, che è il frutto di specifici vissuti umani e professionali, spesso può rappresentare un ostacolo al funzionamento dell'organizzazione che si trova a mediare tra visioni divergenti del ruolo e del compito della medesima, con la conseguente incapacità a delineare una strategia operativa condivisa. Se quest'assunto è vero per ogni organizzazione, esso risulta di capitale importanza in un istituto comprensivo in cui, come si è detto, convivono soggetti provenienti da gradi scolastici diversi. Se consideriamo altresì che le modalità di costituzione degli istituti comprensivi rappresentano una vasta gamma di «storie» differenti (a volte in base ad un progetto condiviso di sperimentazione tra i diversi gradi scolastici, a volte per esigenze di razionalizzazione della rete scolastica, a volte per combattere il disagio e la dispersione scolastica di certe aree urbane, a volte per garantire il servizio in aree di montagna o nel-

le piccole isole), appare chiaro ancora di più come sia possibile che si manifestino percezioni e aspettative diverse nei confronti della nuova organizzazione.

Noi crediamo che quest'area, squisitamente individuale e interna all'individuo, andrebbe conosciuta allo scopo non solo di fare emergere in modo cosciente i diversi modi di rappresentazione dell'istituto comprensivo, ma soprattutto le aspettative che il soggetto manifesta nei suoi confronti. Le indagini sul clima, come hanno affermato Gordon e Cummins (1979), non rappresentano solo un esercizio scientifico, ma possono piuttosto offrire elementi di riflessione sulle pratiche e strutture organizzative, sulle condizioni di funzionamento delle organizzazioni, sul livello di congruenza tra programmi e obiettivi.

Nel presente contributo, dopo aver riassunto il dibattito sulla definizione di clima organizzativo, presenteremo i risultati di un sondaggio sul clima organizzativo condotto su un campione d'istituti comprensivi della Toscana.

COSA SI INTENDE PER CLIMA ORGANIZZATIVO

Per mettere a fuoco il concetto di clima organizzativo occorre necessariamente richiamare, almeno nelle linee generali, il dibattito scientifico che si è sviluppato in oltre un trentennio sin da quando Forehand e Gilmer (1964) definiscono il clima organizzativo come un insieme di caratteristiche che:

- Descrivono un'organizzazione
- Influenzano il comportamento degli individui
- Sono relativamente stabili nel tempo.

Essi identificano le seguenti variabili del clima organizzativo: la dimensione dei gruppi di lavoro, la struttura dell'autorità, lo stile di leadership, la complessità sistemica, le finalità organizzative.

Il clima quindi è multidimensionale ed è una realtà che esiste al di là della rilevazione.

Sulla stessa linea di pensiero si collocano Litwin e Stringer (1968) che concepiscono il clima organizzativo come un costrutto molare che consente di analizzare i comportamenti individuali in

situazioni sociali complesse e di definire le reciproche influenze dell'ambiente esterno e interno dell'organizzazione.

Il modello di clima che essi propongono si compone di nove dimensioni distinte in variabili individuali (identità, conflitto, sostegno, calore, accettazione dei rischi) e variabili organizzative (responsabilità, sistema di ricompense, struttura).

Il contributo di Tagiuri (1968) si caratterizza per il tentativo di semplificare il modello di Litwin e Stringer in quanto identifica, come variabili organizzative del clima, le politiche di chiarezza delle finalità/obiettivi e l'enfasi sui risultati, mentre le variabili individuali sono: atmosfera professionale, qualità della dirigenza, qualità dei colleghi. Tagiuri va soprattutto menzionato perché è il primo a rivendicare la necessità di un'indagine sulle percezioni individuali dei soggetti piuttosto che sull'organizzazione nel suo complesso, come proposto da Forehand e Gilmer.

Su un versante diverso si colloca la posizione di Sells (1963), che, rifacendosi alle ben note teorie di Talcott Parsons, definisce il clima organizzativo come funzione dei modelli culturali delle organizzazioni e comprende gli orientamenti dei soggetti che sono condivisi dalla maggioranza dei membri di un'unità organizzativa e acquisiti in relazione a specifici fattori della situazione organizzativa. Anche Evan (1968) ritiene che il clima organizzativo sia una percezione della cultura o dei tratti culturali di un'organizzazione. Alla domanda su come nasce il clima organizzativo, Evan risponde proponendo un modello articolato sui punti seguenti:

- Il clima organizzativo è percepito sia dai componenti interni sia dagli esterni a un'organizzazione
- I primi percepiscono il clima organizzativo in modo diverso dai secondi perché possiedono scale di riferimento e punti di osservazione differenti
- Le percezioni del clima organizzativo influenzano i comportamenti sia dell'organizzazione sia delle altre organizzazioni con le quali la prima interagisce
- Coloro che occupano posizioni diverse all'interno dell'organizzazione percepiscono il clima in modo diverso
- I membri dei sottogruppi o sub-unità organizzative tendono a sviluppare percezioni diverse del clima organizzativo.

In questa sintesi dei risultati della ricerca sul clima organizzativo condotta negli anni che vanno dal 1964 al 1974, anni caratterizzati, come si vede, da eterogeneità di definizioni, da punti di partenza diversi, da incertezza dei metodi di ricerca, eppure anni fecondi, un posto di rilievo occupano le ricerche di Schneider e Bartlett (1968-1970) che teorizzano la presenza non già di un solo clima ma di più climi all'interno di un'organizzazione, in funzione della pluralità dei gruppi presenti nella medesima.

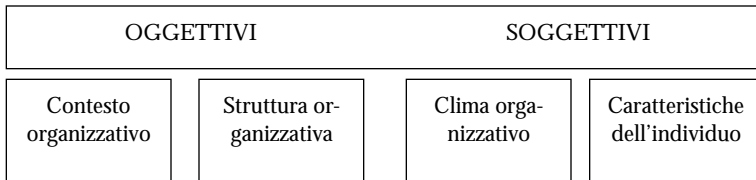
Essi non propongono una definizione di clima organizzativo ma identificano piuttosto tre ambiti di riferimento:

- Legame istituzionale (ciò che la direzione dell'organizzazione fa in termini di sostegno e attenzione ai problemi personali dei dipendenti)
- Soddisfazione individuale
- Conflitto interpersonale

Un cenno, sia pur breve, meritano i contributi di Campbell e altri (1970), di Taylor e Bowers (1972) e di Pritchard e Karasick (1973). I primi considerano il clima come un processo psicologico determinato dalla situazione, mentre i secondi propongono un modello di clima incentrato esclusivamente sulle variabili organizzative (attenzione alle risorse umane, condizioni motivanti, processi decisionali, flusso delle comunicazioni). Pritchard e Karasick, nel considerare il clima come una condizione relativamente duratura di un'organizzazione, ritengono che esso agisca come fonte di pressione nell'espletamento dell'attività lavorativa.

Payne e Pugh (1973) classificano gli elementi strutturali di un'organizzazione in oggettivi e soggettivi: ai primi appartengono il contesto organizzativo e la struttura organizzativa, ai secondi il clima organizzativo e le caratteristiche dell'individuo.

Elementi di una organizzazione



Il contesto organizzativo è formato dallo scopo, dimensione, risorse, tecnologia e proprietà mentre la struttura organizzativa tiene conto della struttura dei ruoli, del sistema di autorità, del sistema di comunicazione tipiche di ogni organizzazione. Non v'è dubbio che le due aree si influenzino reciprocamente, poiché al variare, poniamo, dello scopo dell'organizzazione si produce un cambiamento nella struttura dei ruoli, ma non è vero l'inverso, nel senso che un cambiamento in uno degli elementi della struttura organizzativa debba necessariamente alterare il contesto organizzativo.

La struttura organizzativa crea un ambiente, con il quale l'individuo viene costantemente a contatto nello svolgimento della sua attività lavorativa, formato da colleghi, gruppi piccoli o grandi, dal capo, dai compiti. La qualità della relazione tra struttura organizzativa e ambiente di lavoro si ripercuote sulle caratteristiche soggettive dell'individuo (personalità, bisogni, capacità, obiettivi) nel senso della creazione o di un sentimento di benessere e di appartenenza all'organizzazione o viceversa di straniamento verso la medesima. Spesso il soggetto manifesta frustrazione, ansietà, ribellione, rifiuto oppure passività, inerzia, acquiescenza.

Come affermano Quaglino e Mander (1987), gli studi condotti sul clima organizzativo nel periodo che va dalla metà degli anni '70 ai primi anni '80 manifestano «l'improvviso radicalizzarsi del dibattito tra i due orientamenti di fondo che sin dagli inizi hanno sempre rappresentato il nucleo della questione clima, e cioè quello più propriamente organizzativo e quello più strettamente psicologico». Su quest'ultimo versante, vanno ricordate le ricerche di Downey, Hellriegel e Slocum (1974), i quali sottolineano come le differenze psicologiche individuali possano influenzare le percezioni del clima. In altri termini, i soggetti che manifestano bisogno di indipendenza e di contatti sociali, che percepiscono il clima organizzativo aperto verso le relazioni umane, risultano molto più soddisfatti verso i propri superiori e il sistema retributivo, rispetto a quei soggetti che, pur con gli stessi bisogni, percepiscono il clima chiuso, impersonale, burocratico.

Un ulteriore punto di osservazione del clima organizzativo è offerto dalle ricerche di Franklin (1973) che tenta di stabilire una

relazione tra clima organizzativo, leadership manageriale, leadership tra colleghi e processi di gruppo. Franklin indica che «il maggior fattore d'influenza tra superiori e subordinati è costituito dai processi di gruppo dei superiori che influenzano il clima organizzativo dei subordinati». Il nostro tentativo di proporre una sintesi delle ricerche sul clima organizzativo sarebbe certamente incompleto se non accennassimo al contributo offerto da Joyce e Slocum (1979) che distinguono tra fattori che potenzialmente influenzano la percezione climatica, dimensioni e tipologia dei climi, e fattori potenzialmente influenzati dalle percezioni climatiche.

Fattori che potenzialmente influenzano la percezione climatica

- Struttura dell'organizzazione
- Struttura sociale
- Differenze individuali
- Mete organizzative
- Ambiente esterno
- Processi di gruppo
- Dimensione dell'organizzazione
- Comportamenti dei superiori

Dimensioni del clima

- Sostegno
- Calore
- Sistema premiante
- Centralità

Tipologia del clima

- Di gruppo
- Collettivo

Fattori potenzialmente influenzati dalle percezioni climatiche

- Prestazioni
- Soddisfazione lavorativa
- Comportamento dei superiori
- Processi di gruppo
- Stress

Le conclusioni a cui i due studiosi giungono rivelano che il comportamento individuale è influenzato dalle descrizioni soggettive del proprio clima, da quelle del gruppo di cui il soggetto fa parte e dal clima di riferimento cioè dal clima di altre organizzazioni con le quali egli verrà in contatto.

La presenza della ricerca italiana in questo dibattito è garantita da Spaltro (1977) che ritiene che occorra aver presenti tre livelli di analisi del comportamento: individuale, sociale e collettivo e tre diversi livelli temporali: passato, presente e futuro.

Il clima organizzativo è definito da Spaltro come il modo con cui il singolo individuo, sotto l'influenza del suo gruppo di appartenenza, percepisce l'organizzazione.

La seconda metà degli anni 80 vede l'incentrarsi del dibattito sulla differenza intercorrente tra clima psicologico (descrizione individuale) e clima organizzativo (descrizione collettiva) dell'ambiente, sulle modalità di formazione e di modifica del clima, sui rapporti tra clima e cultura organizzativa.

A tale scopo risultano estremamente interessanti gli studi di DuBrin (1984), di Jones (1981), di Quaglino (1987).

In particolare per quest'ultimo il clima comprende tre indicatori principali che sono:

- Relazioni soggetto/organizzazione
(ottimismo, fiducia, disponibilità, impegno, identità, appartenenza)
- Relazioni tra i soggetti
(apertura, collaborazione, sostegno, responsabilizzazione)
- Relazioni soggetto/lavoro/ruolo
(sicurezza, impegno, propositività, soddisfacimento)

Come appare chiaro dalle cose dette prima, il clima organizzativo rappresenta un'area di ricerca sulla quale è possibile regi-

strare un ventaglio molto ampio di posizioni; è altresì vero, crediamo, che il clima organizzativo presenti le seguenti caratteristiche:

Clima organizzativo: caratteristiche

- Tipico di un'organizzazione e di un gruppo di lavoro
- È soggetto a mutamenti di origine interna o esterna
- Riguarda il tempo e lo spazio di lavoro
- Coinvolge tanto il funzionamento interno di un gruppo quanto il suo rapporto con il resto dell'organizzazione

L'INDAGINE

L'indagine condotta con la collaborazione della dott.ssa Caterina Vaccari, psicologa, è stata effettuata nell'anno scolastico 1996-97 su circa 300 docenti in servizio in due istituti comprensivi della Toscana. I due istituti comprensivi sono stati scelti perché presentano caratteristiche diverse: il primo, infatti, è un istituto comprensivo sperimentale che è stato costituito in base a uno specifico progetto di sperimentazione elaborato dai docenti della locale scuola elementare e scuola media e quindi con una forte vocazione a lavorare insieme lungo le linee maestre della «continuità» didattica, e con un'altrettanta forte interazione con il territorio di riferimento. Inoltre il dirigente scolastico è stato sempre il medesimo sin da quando è stato creato l'istituto comprensivo sperimentale avendo fra l'altro partecipato all'elaborazione del progetto sperimentale.

Il secondo istituto comprensivo si trova in una zona ad economia prevalentemente agricola, con un alto tasso di mobilità di docenti della scuola media, con più plessi sparsi sul territorio, con una relativa continuità nella direzione d'istituto e del vicario. L'istituto è stato formato a seguito del piano di razionalizzazione del Provveditorato agli Studi in pieno accordo con le esigenze espresse dagli enti locali.

Gli elementi del contesto organizzativo, come sopra specificati, risultano pertanto diversi in termini di risorse, di dimensio-

ne, di dato «genetico», mentre abbastanza omogenei appaiono i dati relativi alla struttura organizzativa (sistema di autorità, struttura dei ruoli, sistemi di comunicazione).

L'indagine si proponeva di:

Raccogliere dati su atteggiamenti e opinioni relativamente al rapporto della triade:

- Individuo ➔ Insegnante
- Gruppo ➔ Scuola materna, elementare e media
- Collettività ➔ Relazione tra insegnante e I.C.

Allo scopo di permettere una lettura del clima organizzativo, identificando eventuali punti di forza e/o di debolezza, per consentire al dirigente scolastico l'elaborazione di una strategia di interventi per:

- Integrare i vari gruppi
- Stimolare la percezione condivisa dell'istituto comprensivo attraverso una risposta interiorizzata e consapevole da parte dei docenti
 - Comprendere e spiegare le dinamiche interne ed esterne per favorire la capacità di pensare al di là delle difese
 - Sviluppare nell'insegnante la consapevolezza profonda dell'io non come «adulto adattato», che accetta cioè passivamente l'organizzazione, ma come una risorsa basilare per l'istituto comprensivo
 - Giungere ad un modello di comunicazione chiaro e omogeneo per favorire non solo la funzionalità dell'istituto comprensivo ma per stimolare il «cambiamento» (frutto di un'accurata elaborazione dei segnali provenienti dall'interno e dall'esterno dell'istituto) con l'intento di coinvolgere gli insegnanti verso una maggiore partecipazione e condivisione sia dei problemi sia delle incertezze e degli «umori» del progetto scolastico complessivo

LO STRUMENTO USATO NELL'INDAGINE

Il questionario per la rilevazione del clima organizzativo impiegato nell'indagine è stato elaborato sulla base di alcuni orientamenti scientifici.

Preliminarmente bisogna chiarire che si sono tenuti ben distinti due concetti che spesso sono usati intercambiabilmente e cioè quelli di cultura organizzativa e di soddisfazione lavorativa.

Afferma Schein (1986) che la cultura organizzativa è l'insieme coerente di assunti fondamentali che un dato gruppo ha inventato, scoperto e sviluppato imparando ad affrontare i suoi problemi di adattamento esterno e di integrazione interna, e che hanno funzionato bene da poter essere considerati validi, e perciò tali da essere insegnati ai nuovi membri come modo corretto di percepire, pensare e sentire in relazione a quei problemi.

La cultura organizzativa è pertanto una risposta interiorizzata da parte di un gruppo al problema del soddisfacimento, anche in modo difensivo, di uno o più bisogni.

A differenza del clima organizzativo che può non essere unico all'interno di un'organizzazione (infatti esistono, come afferma Scheneider, più climi), la cultura organizzativa è tendenzialmente unica ed essa viene esplicitamente o implicitamente insegnata, laddove il clima organizzativo si diffonde in modo informale, non può essere insegnato, bensì cambiato.

Nella sua ormai classica definizione Schein mette giustamente in risalto che la cultura organizzativa riguarda sia l'adattamento del gruppo verso l'esterno che la sua dimensione interna, mentre il clima organizzativo considera principalmente la dimensione dell'integrazione interna.

La soddisfazione lavorativa è uno stato emotivo interno, spesso transeunte, derivante da situazioni occasionali in cui l'individuo si trova ad operare. Essa è quindi una micro percezione del soggetto.

Il clima organizzativo è la sfera psicologica, il lato soggettivo dell'organizzazione. Esso comprende:

- Le opinioni
- Gli stati d'animo
- Le idee e fantasie
- I vissuti individuali
- I valori e gli atteggiamenti
- La condivisione della realtà

Abbiamo inteso il clima organizzativo come macro percezione, scambiabile e soggetta a modifiche, dell'organizzazione.

Esso è in parte descrittivo e in parte valutativo nel senso, come afferma De Vito Piscicelli (1995), che «per alcuni può essere misurato attraverso le percezioni dei membri, per altri è rilevabile solo attraverso criteri oggettivi, per altri ancora è un concetto inerente la sfera soggettiva dei membri dell'organizzazione».

Il questionario di rilevazione è stato costruito sulle seguenti quattro dimensioni:

DIMENSIONI DEL CLIMA ORGANIZZATIVO

SOSTEGNO	Risorse, fiducia, aiuto concreto, bisogni individuali
CALORE	Qualità della relazione e distanza interpersonale tra i soggetti
RUOLO	Conferma identità, competenze
FEEDBACK	Accordo/disaccordo, clima supportivo di scambio

Le quattro dimensioni poi sono state declinate nelle seguenti variabili fondamentali:

Livello di speranza e di soddisfazione

AFFETTIVITÀ	Solidarietà, fiducia Fatica fisica e mentale Paura di essere giudicati
PRATICHE	Organizzazione degli obiettivi
RISULTATI	Frustrazione /difesa /caduta entusiasmo Soddisfazione /no conflitto /no ansia
SOLUZIONE DEI PROBLEMI	Partecipazione, potere e responsabilità, decisione

Credibilità

SICUREZZA

Organizzazione amica; giusta, onesta; esperta
competente, attiva, forte

Comunicazione

Continua, aperta, informale

Sentimento di giustizia

REGOLE E CRITERI DI COMPORTAMENTO

Sentimento di potere

DECISIONE

Potere singolo ➔ lavoro
Potere colleghi ➔ lavoro singolo
Lavoro singolo ➔ lavoro colleghi

Stress causato da:

QUALITÀ E QUANTITÀ DEL LAVORO
LEGAME LIMITANTE TRA IDEALE E REALE

DIFFICOLTÀ DI RELAZIONE

- Difficoltà valori personali
- Difficoltà orientamento teorico, conflitti ambiguità e ruolo
- Modalità di relazione
- Differenza di accesso alle risorse

DISSONANZA	Acting out (cambiamento ambientale) Acting through (cambiamento comportamentale) Acting in (modificazione cognitiva)
------------	--

Il questionario comprende 26 item raggruppati intorno a tre aree di indagine:

- L'istituto comprensivo
- La relazione tra il singolo insegnante e l'istituto
- I rapporti interpersonali e di gruppo

Le dimensioni rilevabili in ciascuna delle tre aree sono rappresentate in tabella.

ISTITUTO COMPENSIVO Speranza e soddisfazione Credibilità Comunicazione	RELAZIONE SINGOLO-ISTITUTO Speranza e soddisfazione Credibilità Stress Comunicazione Sentimento di potere Sentimento di giustizia	RAPPORTI INTERPERSONALI E DI GRUPPO Speranza e soddisfazione Stress Comunicazione
--	--	---

RISULTATI

I dati rilevati dai questionari sono stati utilizzati sia per l'analisi quantitativa sia qualitativa del clima organizzativo.

Si riportano i dati organizzati secondo le aree e le dimensioni di cui alla precedente tabella, relativi all'istituto comprensivo sperimentale.

Analisi qualitativa:

1. Istituto comprensivo

Speranza e soddisfazione:

piuttosto alta è la speranza che l'insegnante ha nei confronti dell'istituto comprensivo. La risoluzione dei problemi, elemento che caratterizza un'organizzazione così complessa, è il risultato di un'esistente e buona partecipazione, di un'adeguata responsabilità, autorità e presa di decisione all'interno dell'istituto.

La soddisfazione dei bisogni è molto buona, ciò significa che l'istituto comprensivo risponde in maniera efficace ad ogni esigenza del singolo individuo; anche l'organizzazione delle pratiche ed il raggiungimento degli obiettivi è più che soddisfacente.

Credibilità:

il livello di sicurezza che l'istituto comunica agli insegnanti è positivo; lo stesso dicasi per il livello della comunicazione. L'insegnante sente l'organizzazione giusta, competente, esperta e forte; percepisce l'istituto comprensivo capace di accogliere consigli e pronto ad instaurare una reale comprensibilità comunicazionale.

Comunicazione:

la relazione dell'istituto con il singolo fa rilevare una vera e reale comunicazione, un buon livello di scambio e di dialogo. È bene tenere sempre presente che l'insegnante ha bisogno di diversi momenti di confronto e condivisione della realtà e degli accaduti. Una maggiore e continua disponibilità da parte dell'istituto comprensivo fa percepire l'istituto stesso più credibile ed il lavoro proposto più stimolante e significativo.

2. Relazione singolo-istituto

Speranza e soddisfazione:

la collaborazione tra l'insegnante e l'istituto non sembra essere realizzata con molta frequenza.

A volte ciò può portare l'insegnante a sentirsi frustrato e con un calo di entusiasmo; a volte, ancora, può nascere una conflittualità all'interno della collaborazione tra l'insegnante e l'istituto e una diminuzione della speranza di raggiungere, nel miglior modo possibile, la risoluzione dei problemi quotidiani.

Credibilità:

l'intesa del singolo individuo con l'organizzazione sembra essere, a volte, non soddisfacente forse per un maggiore bisogno di condivisione del lavoro con l'istituto stesso mediante incontri specifici per affrontare tale tipo di problematiche.

Creatività:

le risorse interne del singolo insegnante, del suo gruppo e dell'istituto stesso, solitamente, coincidono e si alimentano in modo proficuo quando si ha la possibilità di incontrarsi per un confronto.

Stress:

non esistono particolari difficoltà di relazione tra il gruppo insegnante e l'istituto; è consigliabile, comunque, esprimere e comunicare – di volta in volta – la qualità e la quantità del lavoro in modo tale che l'insegnante, avendo chiaro il proprio compito, investa più energie e raggiunga con più serenità e maggiore entusiasmo l'obiettivo comune.

Comunicazione:

la relazione e la comunicazione dell'intera organizzazione e del corpo insegnante è ancora in «fieri», ciò denota che la capacità di creare delle sicure basi per un buon clima esiste anche se c'è qualcosa di «non ancora espresso tra l'insegnante e l'organizzazione». Un maggior confronto con i colleghi e con l'istituto stesso può portare ad una migliore comprensione, collaborazione e soddisfazione del lavoro svolto e da svolgere.

Sentimento di potere:

esiste all'interno dell'istituto la possibilità decisionale da parte del singolo nei confronti del lavoro e la possibilità di confronto e comunicazione tra l'insegnante e chi detiene il potere decisionale e l'autorità. Gli insegnanti ritengono che non esistono norme che limitano la loro discrezionalità educativa, sentono riconosciuti i propri meriti professionali, non sentono le forme di funzionamento dell'istituto come delle imposizioni, condividono l'organizzazione generale, hanno autonomia nell'imposta-

zione del proprio lavoro. Ma, allo stesso tempo, rispondono chiaramente di non sperimentare una sensazione di mancanza di potere, bensì sentono l'istituto come responsabile, credibile, competente e forte.

Sentimento di giustizia:

le regole ed i criteri di comportamento, se espressi in modo più chiaro, porterebbero ogni individuo a raggiungere l'obiettivo comune e a rispondere agli eventi critici ed inaspettati in un modo migliore. I desideri e le proposte degli insegnanti per raggiungere un buon clima organizzativo sono: dare «più spazio all'insegnamento piuttosto che alle forme burocratiche»; avere «meno argomenti formali e più pratici su cui discutere e lavorare»; realizzare «un riordino dei cicli scolastici»; consentire «opportunità maggiori per avere più competenze, per conoscersi reciprocamente e collaborare di più».

3. Rapporti interpersonali e di gruppo

Speranza e soddisfazione:

si denota all'interno dell'istituto un clima di solidarietà e di fiducia reciproca tra i membri, soprattutto tra gli insegnanti del medesimo gruppo di riferimento.

Creatività:

grazie alla presenza delle risorse interne del singolo insegnante e del gruppo si possono raggiungere gli obiettivi nel migliore dei modi.

Stress:

si denota che l'insoddisfazione, l'ansia, la frustrazione o la difesa, tra gli insegnanti, è dovuta ad un forte bisogno di collaborazione, di fiducia e di voglia di lavorare insieme. Lo stress è dovuto alla mancanza di opportunità e di interazione, alla differenza dei valori personali, alle modalità inadeguate di comunicazione, allo scarso interesse nei confronti degli altri, ai conflitti di ambiguità e di ruolo, ai pesanti carichi di lavoro, alla difficoltà di relazione con l'organizzazione.

Comunicazione:

la condivisione, lo scambio reciproco ed il feedback avvengono senza eccessivo coinvolgimento; per gli insegnanti le cause sono la presenza di gruppi chiusi che limitano l'opportunità di comunicare, il diverso ordine e grado di scuola, la differenza dei valori personali, la mancanza di opportunità d'interazione, i conflitti e l'ambiguità di ruolo.

Analisi quantitativa

1. Possibilità di un sostegno all'interno dell'istituto comprensivo:

25% SI 75%NO

No sufficienti possibilità a causa:

- | | |
|---|-----|
| • mancanza/inadeguatezza di spazi | 10% |
| • mancanza/scarsità d'interesse da parte colleghi | 25% |
| • insufficiente conoscenza tra colleghi | 60% |
| • altro | 5% |

2. All'interno dell'Istituto esiste:

- | | |
|-----------------|-----|
| • cooperazione | 75% |
| • negoziazione | 15% |
| • manipolazione | 7% |
| • imposizione | 3% |

3. Condividi l'organizzazione generale dell'Istituto:

92% SI 8% NO

4. All'interno dell'Istituto esiste:

- | | |
|------------|-----|
| • sostegno | 20% |
| • calore | / |

- riconoscimento ruoli 70%
- apertura e feedback 10%

5. *Lo scontro/conflitto rappresentano una risorsa positiva:*

84% SI 16% NO

6. *Il tuo sistema di rappresentazione del modo di fare scuola è stato modificato:*

20% SI 80% NO

8. *Ha l'Istituto l'obiettivo di apprendimento e acquisizione di nuove conoscenze:*

94% SI 6% NO

9. *Esiste una visione dell'insegnamento comune all'interno del tuo istituto:*

56% SI 44% NO

10. *Rispetto al cambiamento:*

- opponi resistenza
- sei scettico 40%
- sei d'accordo 60%

11. *Ritieni il cambiamento necessario:*

90% SI 10% NO

12. *È più difficile avere un rapporto personale con:*

- collega pari livello 15%
- superiore 75%
- subalterno 10%

13. I rapporti con i tuoi colleghi sono:

- caldi 80%
- freddi 20%
- sporadici 110%
- frequenti 90%
- dinamici 60% -
- monotoni 40%
- affidabili 70% -
- inaffidabili 30%

14. Tra colleghi si attua:

- discussione problemi 36%
- scambio informazioni 56%
- appoggio reciproco 8%

15. Cause difficoltà di relazione:

67% SI 33% NO

se Si:

- differenza valori 5%
- conflitti 10%
- no opportunità 5%
- gruppi chiusi 37%
- differenza ordine 43%

16. Pretendi il reciproco aiuto tra colleghi:

90% SI 10% NO

17. Importanza buona comunicazione, oltre che con gruppo di riferimento

anche con colleghi altre classi:

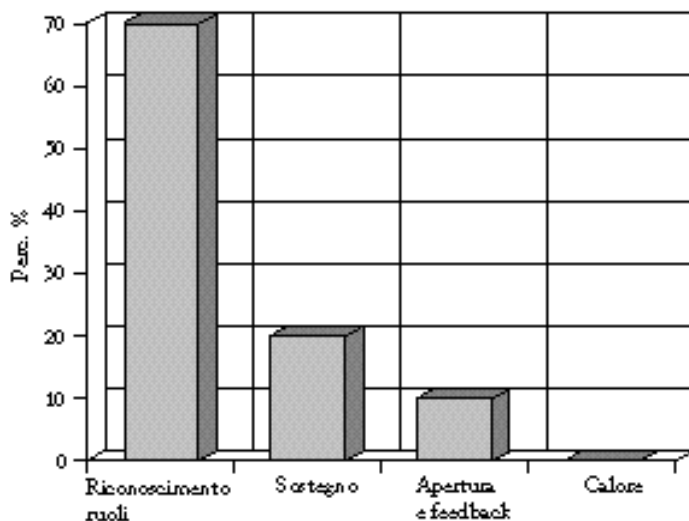
- solidarietà 20%
- distensione 10%

- accordo 20%
- parere 30%
- orientamento 10%
- opinione 4%
- suggerimento 6%

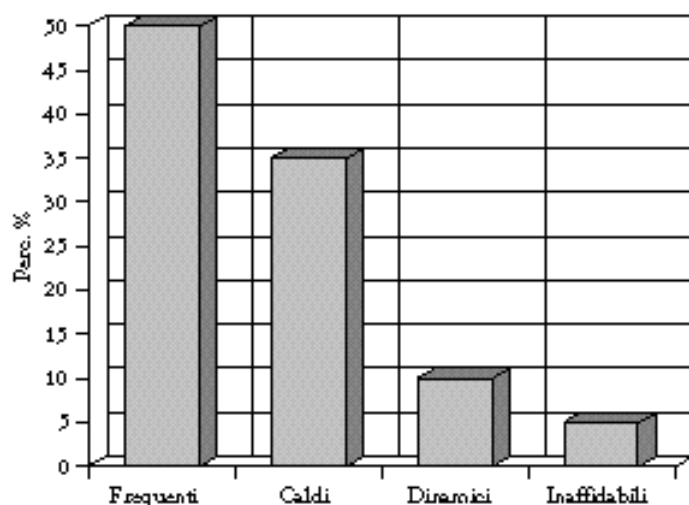
18. La difficoltà di relazione causata da:

- differenza dei valori personali 27%
- conflitti 7%
- scarsa comunicazione 22%
- poche opportunità 22%
- pesanti carichi di lavoro 4%
- scarso interesse per gli altri 14%
- difficoltà di relazione 4%

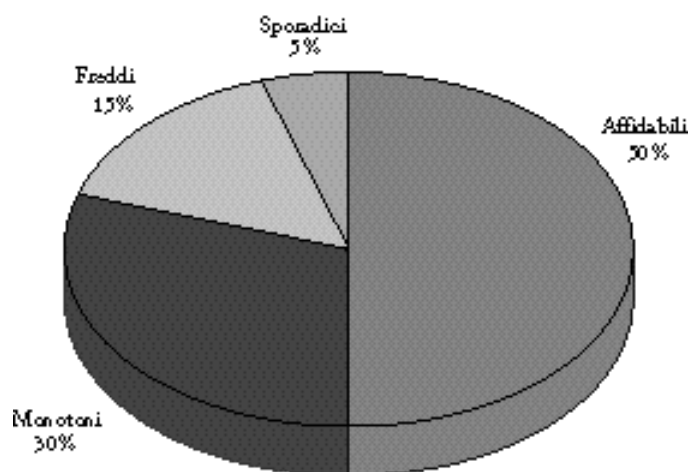
Per la misurazione del clima organizzativo si è utilizzata, sulla falsariga di quanto suggerito da Joyce e Slocum, la media delle percezioni dei membri dell'organizzazione.



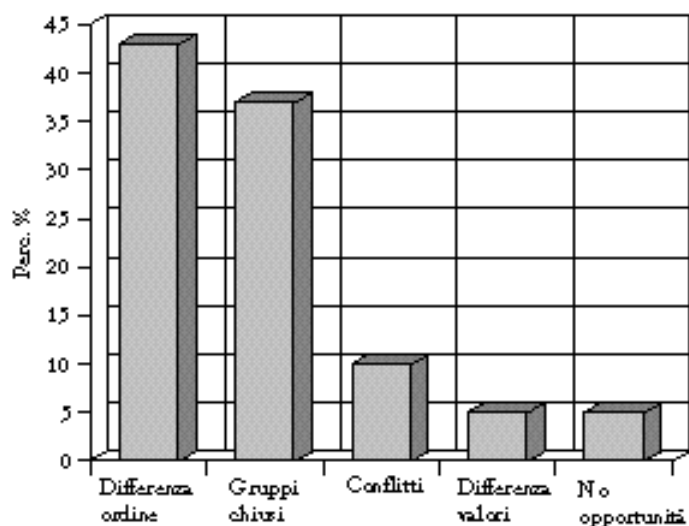
I rapporti con i tuoi colleghi sono



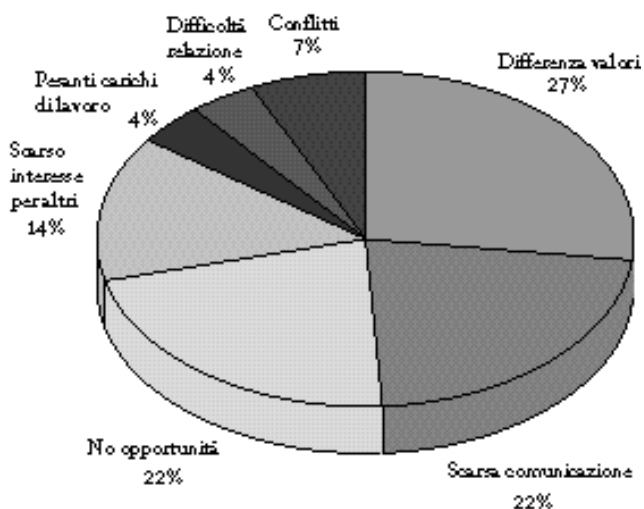
I rapporti con i tuoi colleghi sono



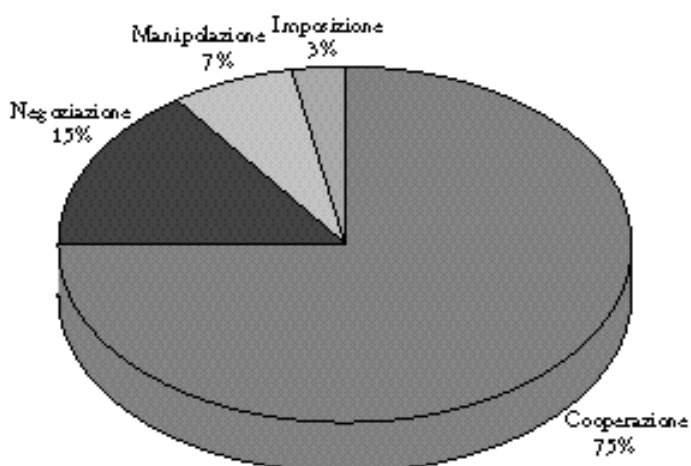
Cause difficoltà di relazione



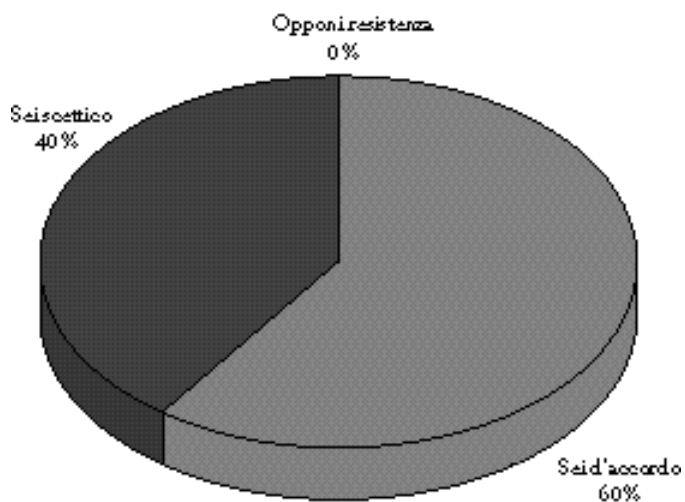
Cause difficoltà di relazione



All'interno dell'Istituto



Rispetto al cambiamento



CONCLUSIONI

L'indagine effettuata permette di fare una serie di considerazioni utili ad interpretare la complessità insita nell'istituto comprensivo.

Non vi sono sostanziali differenze tra i risultati qualitativi e quantitativi emersi nei due istituti campione, il che significa che il clima organizzativo non è una variabile collegata ai soggetti che hanno preso parte direttamente alla progettazione della nuova istituzione scolastica: ciò che realmente ha valore è il modo in cui è gestita la complessa trama dei rapporti tra gli individui e tra quest'ultimi e il dirigente scolastico secondo le dimensioni e le variabili di cui abbiamo parlato prima.

Fra i punti di forza emersi, colpisce innanzi tutto l'alto livello di speranza che il docente ha nei confronti dell'istituto comprensivo, il buon livello di sicurezza psicologica che l'istituto comunica agli insegnanti i quali spesso sentono l'organizzazione giusta, competente, in grado di accogliere l'innovazione e il cambiamento.

Sotto questo aspetto non risultano suffragate da dati oggettivi le preoccupazioni che qualcuno nutriva circa la capacità dell'istituto comprensivo di aggregare docenti così diversi tra loro (infatti il 92% dei docenti condivide l'organizzazione generale dell'istituto comprensivo). In nessun caso si è rilevata conflittualità tra i gradi scolastici dell'istituto comprensivo.

Esso appare come un'organizzazione credibile perché risultano chiare le motivazioni della sua presenza sul territorio ed è forte il messaggio alla «continuità» che esso sottende.

Il sondaggio ha messo in luce alcune aree di debolezza dell'istituto comprensivo. Esse riguardano la possibilità di sostegno reciproco tra i docenti (75% di risposte negative), le difficoltà di relazione tra pari (67%) e con il dirigente (75%).

La mancanza di sostegno reciproco è identificata prevalentemente nella insufficiente conoscenza tra colleghi, mentre le difficoltà di relazione tra pari sono connesse ai diversi gradi scolastici. Il dirigente appare ancora come una figura troppo lontana dai docenti.

Significativo risulta il dato relativo alla rappresentazione del fare scuola, infatti l'80% dei docenti dichiara di non aver cambia-

to il modo di interpretare il proprio ruolo professionale all'interno dell'istituto comprensivo.

Il clima organizzativo rappresenta un costrutto interpretativo dei fenomeni organizzativi d'indubbia rilevanza e i primi dati che sono stati raccolti, pur nella limitatezza del campione, consentono già di aprire un dibattito culturale sui modi per implementare l'efficacia e l'efficienza di un'istituzione scolastica così innovativa.

BIBLIOGRAFIA

Campbell, J.P., Dunnette, M.D., Lawler, E.E. e Weick, K.E. (1970), *Managerial behaviour, performance and effectiveness*, New York, McGraw-Hill

De Vito Piscicelli, P. (1984), *La diagnosi organizzativa*, Milano, Angeli

Downey, H.K., Hellriegel, D. e Slocum, J.W. (1974), *Organizational climate and job satisfaction: a comparative analysis*, in «Journal of Business research», 2, pp. 233-248.

DuBrin, A.J. (1984), *Foundations of organizational behaviour: an applied perspective*, Englewood Cliff, N.J., Prentice-Hall

Evan, W.M. (1968), *A system model of organizational climate*, in Tagiuri, R e Litwin, G.H. (a cura di), *Organizational climate: exploration of a concept*, Boston, Harvard University press, pp. 107-124

Forehand, G.A. e Gilmer, B. (1964), *Environmental variation in studies of organizational behaviour*, in «Psychological Bulletin», 62, n. 6, pp. 361-382

Franklin, J.L. (1975), *Relations among four social-psychological aspects of organization*, in «Administrative Science Quarterly», 20, pp. 422-433

Gordon, G.G. e Cummins, W. (1979), *Managing management climate*, Lexington, Mass., Lexington Books.

Joyce, W.F. e Slocum, J.W. (1979). *Climates in organizations*, in Kerr, S. (a cura di), *Organizational behaviour*, San Francisco, Grid., pp. 317-333

Litwin, G.H. e Stringer, R. (1968), *Motivation and organizational climate*, Cambridge, Harvard University Press

Pritchard, R.D. e Karasich, B.W. (1973), *The effect of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction*, in «Organizational Behaviour and Human Performance», 9, pp. 126-146

Quaglino, G.P. e Mander, M. (1987), *I climi organizzativi*, Bologna, Il Mulino

Schein, E.H. (1986), *Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa*, in P. Gagliardi (a cura di), *Le imprese come culture*, Milano, ISEDI, pp. 395-415

Schneider, B. e Bartlett, C.J. (1968), *Individual differences and organizational climate I: the research plan and questionnaire development*, in «Personnel Psychology», 21, pp.323-333

Ib. (1970). *Individual differences and organizational climate II: measurement of organizational climate by the multi-trait, multi-rater matrix*, in «Personnel Psychology», 23, pp. 493-512

Sells, S.B. (1968). *An approach to the nature of organizational climate*, in Tagiuri, R. e Litwin, G. (a cura di), *Organizational climate: exploration of a concept*, Boston, Harvard University Press, pp. 85-103

Spaltro, E. e De Vito Piscicelli, P. (1992), *Psicologia per le organizzazioni*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica

Tagiuri, R. e Litwin, G.H. (1968), *Organizational climate: exploration of a concept*, Boston, Harvard University Press

ISTITUTI COMPRENSIVI E COMUNITÀ TERRITORIALE*

IL RAPPORTO TRA SCUOLA/SERVIZI FORMATIVI E COMUNITÀ TERRITORIALE

Trasformazioni recenti ed in corso

La storia del rapporto tra scuola/servizi formativi e comunità territoriale è molto diversificata per ognuno dei segmenti che compongono l'istituto comprensivo (scuola materna/dell'infanzia, scuola elementare e scuola media) ed in varie aree del Paese.

Sono infatti presenti situazioni in cui la scuola (dell'infanzia, in particolare) è espressione diretta della comunità locale, accanto ad altre in cui i legami sono molto deboli e l'istituzione formativa si configura come presenza del «lontano stato centrale».

Ma la gamma delle posizioni tra le due tipologie polari è molto ampia e variegata e produce esempi numerosi e diversificati, non facilmente riconducibili a categorie.

La scuola materna/dell'infanzia, ad esempio, si caratterizza per il pluralismo istituzionale che comprende scuole autonome, comunali e – a partire dal 1979 – statali. Le prime e le seconde sono espressione della vitalità delle comunità locali; la scuola materna statale, invece, si è sviluppata soprattutto dove l'iniziativa delle «formazioni sociali intermedie» era più debole.

La Conferenza Nazionale della scuola del 1990 ha indicato l'autonomia scolastica come uno degli strumenti essenziali per ricostruire un «patto per la scuola» in grado di rilanciarne l'imma-

* Redatto da Paolo Calidoni, Professore Associato di Didattica, Università di Sassari.

gine e la funzione formativa, sociale e di volano dello sviluppo e dell'occupazione.

I progetti, le decisioni e gli interventi istituzionali al riguardo della prima metà degli anni '90 si sono sviluppati prevalentemente in una prospettiva specifica, riguardante esclusivamente la scuola; ad esempio, la delega per l'autonomia scolastica approvata dal Parlamento nel 1993, poi decaduta.

Successivamente, l'inclusione della scuola tra i «servizi pubblici/alla persona» chiamati a definire una propria «carta dei servizi» ha inserito anche la scuola nell'orbita del processo di trasformazione denominato «New Public Administration», finalizzato a ridefinire il rapporto tra cittadini/comunità e servizi pubblici, secondo criteri di contrattualità, trasparenza, efficacia, efficienza e sussidiarietà.

Questo processo trova nella L. n. 59/1997 il suo «punto chiave»; essa, infatti, delinea uno «Stato centrale leggero» ed un «sistema di autonomie» (regioni, province, comuni) nel quale è compresa anche l'autonomia delle scuole, considerata, quindi, non più solo come uno strumento «intra» (più spazi di manovra alle scuole e meno all'Amministrazione Scolastica), ma soprattutto come funzionale alla ridefinizione dei rapporti tra le autonomie nei contesti territoriali.

L'autonomia funzionale delle scuole, sancita dall'art. 21 di tale legge, si inserisce quindi nel quadro della ridefinizione dei rapporti tra le istituzioni, i servizi pubblici, i cittadini, le comunità ed il territorio, e si concretizza nella flessibilità organizzativa e didattica finalizzata all'elevazione dell'efficacia formativa per realizzare il diritto soggettivo all'educazione.

La definizione dei regolamenti attuativi dell'art. 21 sull'autonomia scolastica s'intreccia con molte questioni di più ampia portata, come l'assetto federale del Paese in un sistema di autonomie di cui la scuola è parte integrante, come indica la stessa legge Basanini.

L'art. 1 riserva allo Stato, per quanto riguarda la formazione, solo le competenze relative a «ordinamenti scolastici, programmi scolastici, organizzazione generale dell'istruzione scolastica e stato giuridico del personale»; mentre – in base al principio di sussidiarietà – riconosce «alle regioni ed agli enti locali...tutte le

funzioni ed i compiti amministrativi relativi alla cura degli interessi e alla promozione dello sviluppo delle rispettive comunità, nonché le funzioni ed i compiti amministrativi localizzabili nei rispettivi territori» ora esercitati dallo Stato.

I successivi articoli evidenziano che l'autonomia delle scuole è un tassello nel puzzle del federalismo amministrativo e la sua caratterizzazione dipenderà dal quadro complessivo, come ricorda anche il comma 18, dell'art. 21, quando afferma che «la riforma degli uffici periferici del Ministero della Pubblica Istruzione è realizzata armonizzando e coordinando i compiti e le funzioni amministrative attribuiti alle regioni ed agli enti locali anche in materia di programmazione e riorganizzazione della rete scolastica».

L'art. 21 della L. n. 59/1997, che definisce l'autonomia scolastica, prevede, quindi, un diverso ruolo per l'Amministrazione Scolastica (non più la gestione ma la definizione ed il controllo degli obiettivi di apprendimento e degli standard di funzionamento) e la funzione dirigenziale per i capi d'istituto, delegandone la regolamentazione e l'attuazione al Governo.

In questo quadro si colloca la ridefinizione dell'assetto della rete dei pubblici servizi per le comunità che vivono in territori diversi, secondo criteri di integrazione e flessibilità in rapporto alla specificità dei contesti, nella prospettiva dello sviluppo e della qualità della vita degli stessi. Anche la scuola, quindi, viene considerata come un fattore di sviluppo territoriale se contribuisce al «progetto» e si inserisce nella vita di una comunità attraverso una presenza istituzionale unitaria (l'istituto con i suoi organismi di partecipazione ed un dirigente) e non solo con l'erogazione di servizi (scuola materna, elementare e media) difficilmente coordinati anche perché governati e guidati a distanza. L'integrazione piena del servizio scolastico nel territorio, nella rete dei servizi finalizzati alla piena realizzazione dei diritti delle persone – in primis la formazione – e quindi come fattore di sviluppo dell'intera comunità, costituisce una delle ragioni forti dell'istituzione di scuole di base unitarie.

L'esperienza degli asili nido, delle scuole materne e degli interventi a servizio dei ragazzi a rischio, che si basano su un elevato coinvolgimento dei genitori, sulla flessibilità organizzativa e sulla messa in rete di servizi ed opportunità sociali e formative di-

versificate ed integrate, sono alla base della L. n. 285/1997 che imposta un piano di interventi a favore dell'infanzia e dell'adolescenza, attraverso la realizzazione di progetti ad hoc. È prevista un'ampia gamma di possibilità che spaziano dalle nuove tipologie di servizi per l'infanzia, integrative dei nidi e delle scuole materne (es.: ludoteche), ai servizi per i tempi non scolastici, agli interventi per la prevenzione del rischio, a quelli di sostegno alle famiglie nel compito educativo. Uno dei criteri-guida della progettazione è l'integrazione delle risorse e delle competenze attraverso momenti di concertazione sociale ed istituzionale. Le scuole – non essendo ancora dotate tutte della personalità giuridica – sono rappresentate dal Provveditore al tavolo provinciale chiamato a definire un accordo di programma – in analogia a quello previsto dalla L. n. 104/1992 per l'handicap – di politica per l'infanzia e l'adolescenza. Ma nell'analisi dei bisogni, nella costruzione delle progettazioni e nell'attuazione delle stesse le scuole sono (devono essere) in prima linea se vogliono portare il proprio contributo specifico e non «confonderlo», contrapporlo o semplicemente giustapporlo a quello di altre «agenzie formative», spesso con minore esperienza e tradizione educativa ma dotate – forse – di maggiore richiamo. L'accordo di programma, infatti, è la conclusione che formalizza un processo di programmazione partecipata. Anche in questo caso, quindi, la scuola si trova ad essere anche un servizio di comunità, in rete con gli altri, impegnata a condividere/garantire una direzione educativa.

In sintesi, l'autonomia delle scuole è una delle modalità per riavvicinare alle comunità le istituzioni e servizi pubblici; un processo, quindi, che investe significativamente i rapporti esterni e non solo le flessibilità organizzative e didattiche interne.

In quanto innovazione del sistema istituzionale l'autonomia scolastica ha un'ampia serie di implicazioni che devono risultare coerenti con la filosofia e le idee di fondo, che non possono limitarsi alla ricerca della funzionalità strumentale.

Ad esempio, l'articolazione del servizio scolastico in ogni territorio va pensata e progettata secondo logiche che tengano conto dei bacini reali e delle reti infrastrutturali e di servizi pubblici (statali e non statali) che vi operano, non può essere frutto di mere calcoli quantitativi o di disegni astratti.

Si tratta di sviluppare ed estendere quella logica di integrazione tra i servizi e di concertazione, già contenuta nella legislazione degli anni '90 sulle autonomie locali, sull'handicap, sulle aree montane ecc. che nella scuola hanno trovato prime applicazioni con gli accordi di programma, gli istituti comprensivi, ecc.

Peculiarità dell'istituto comprensivo

I circoli didattici, come i convitti nazionali ed alcune aggregazioni di istituti superiori di diverso tipo (ed in numerose scuole non statali), sono stati tra le prime istituzioni «comprensive» nel sistema scolastico italiano. Infatti, comprendono, oltre alle scuole elementari, le scuole materne statali fin dalla loro istituzione nel 1969, ed esercitano la vigilanza nei confronti di quelle non statali, non essendo mai stato attuato il disposto legislativo che prevedeva la costituzione di direzioni didattiche specifiche di scuola materna. In tutte queste istituzioni, tuttora, un unico capo d'istituto è responsabile di più segmenti che restano separati sul piano gestionale e didattico: bilanci distinti, collegi dei docenti differenziati, ecc. Una soluzione, quindi, funzionale-organizzativa che non intacca la specificità ed autonomia pedagogico-didattica di ciascun segmento, nonostante faciliti indubbiamente la comunicazione tra di essi e la conseguente possibilità di maggiore continuità educativa e curricolare, raccomandata dai programmi e prevista dalla L. n. 148/1990.

Storicamente, dapprima la scuola elementare, poi la scuola media e da ultimo la scuola materna statale, cioè le scuole dell'obbligo/di tutti, hanno costruito un legame stretto con la comunità del territorio in cui operano: sono percepite e «sentite» dall'opinione pubblica come le scuole di quel paese, di quel quartiere, di quella valle, chiamate a rispettarne i valori e la cultura mentre aprono gli orizzonti e le prospettive di futuro per le giovani generazioni. Questo legame risulta visibile e si rafforza quando la scuola è vicina alla comunità come istituzione (con i suoi organi collegiali di partecipazione, il capo d'istituto, gli uffici amministrativi) e non solo come servizio (con i plessi, le sezioni staccate di istituti che hanno sede altrove, anche molto lontano).

Di questa sensibilità «civica» si è fatta interprete la L. n. 97/1994 sulle zone di montagna, che per prima ha previsto l'avvio degli istituti comprensivi, il cui numero è cresciuto esponenzialmente anche in altre zone, come previsto dalla L. n. 662/1996.

L'idea di scuola come servizio ai bisogni e ai diritti educativi dei cittadini (minori e adulti), che è tipica della tradizione della scuola elementare, pioniera dell'alfabetizzazione, si esprime oggi nella forma dell'istituto comprensivo e nella autonomia, che prevede, ad esempio, la possibilità di «percorsi formativi per adulti, iniziative raccordate con il mondo del lavoro e di integrazione tra diversi sistemi formativi».

La L. n. 97/1994 sulle zone di montagna ha identificato nel servizio scolastico uno dei presidi per l'arresto dello spopolamento, una risorsa per la salvaguardia e la valorizzazione delle culture locali e per l'apertura in direzione universalistica. Ma a questo scopo non basta che sopravvivano i plessi scolastici nelle zone di montagna, è necessaria la presenza istituzionale, con i suoi organi di gestione partecipata e di direzione. La costituzione degli istituti comprensivi di scuola materna, elementare e media, voluta dalla legge, risponde innanzitutto a tale istanza. Si è trattato, quindi, di una soluzione dettata non solo da motivi contingenti ma rispondente ad un'idea di comunità territoriale che si esprime in forma istituzionale: non grandi scuole accentrate (secondo un modello urbano) ma reti di piccole scuole in rapporto alle caratteristiche del territorio per rispondere ai bisogni/diritti degli studenti, il cui centro di direzione è collocato all'interno del territorio, in stretta interazione con le sue espressioni sociali, civiche, istituzionali. Lo sviluppo ed il monitoraggio di questa esperienza nelle zone di montagna hanno dimostrato il carattere di «servizio di comunità» che l'istituto comprensivo viene a svolgere. Alcuni esempi: la rilevazione della domanda di servizi per i bambini che non hanno ancora compiuto tre anni che produce l'attivazione, in collaborazione con i genitori, l'ente locale ed i servizi sanitari, di una nuova tipologia di servizio; la collaborazione con l'ente parco per la definizione di programmi di escursionismo didattico; l'organizzazione di corsi sulle nuove tecnologie rivolti ad utenti molto diversi (studenti, lavoratori, anziani), in collaborazione con le aziende locali e con la regione, utilizzando

le opportunità offerte dal Fondo Sociale Europeo; oltre alle numerose iniziative di conservazione della cultura locale, di aggregazione e progettazione sociale.

La rapida diffusione in corso di questa tipologia organizzativa degli istituti scolastici anche in zone non di montagna, voluta più dagli amministratori locali e dalle popolazioni che dalla scuola, ne evidenzia ulteriormente la matrice e pone anche qualche interrogativo sulle ragioni ed i criteri della riorganizzazione autonomistica in corso. Ma senza dubbio attesta il valore simbolico di integrazione sociale e di mantenimento-sviluppo di comunità che è attribuito alla scuola ben al di là della sua funzione meramente istruttiva e richiama la responsabilità che essa ha nei confronti non solo degli alunni e dei genitori, ma dell'intera comunità e del suo sviluppo.

Negli ultimi anni, con l'istituzione delle scuole comprensive e con l'avvio del dibattito sulla verifica della riforma della scuola elementare e sul riordino complessivo dei cicli dell'istruzione, si è progressivamente e rapidamente avviato anche un processo di integrazione interna tra i segmenti, di cui sono indicatori, ad esempio:

- la possibilità che vi sia preposto, indifferentemente, un direttore di scuola elementare o un preside di scuola media;
- l'unicità degli organi collegiali ed in particolare del collegio dei docenti;
- l'unicità del progetto educativo, della carta dei servizi, della programmazione educativa e didattica;
- le possibilità di collaborazioni e scambi professionali tra i docenti di diverso ordine e grado, a tutti i livelli dell'istituto comprensivo, incoraggiate dalle CC. MM. n. 454/1997, n. 432/1998, ecc.

Questo processo d'integrazione si è incrociato con quello di verifica della riforma della scuola elementare che si è concluso con una risoluzione della Camera dei Deputati che ha impegnato il Governo a definire «in modo più essenziale gli obiettivi formativi da raggiungere e le capacità che la scuola elementare deve suscitare e formare, con una connessione più coerente con l'intero curriculum del sistema scolastico complessivo, da costruire in conti-

nuità evitando ridondanze e ripetizioni...nell'ambito e in funzione del complessivo riesame dei programmi dell'intero sistema scolastico».

Un'ulteriore e ben più consistente spinta «integrazione» è venuta dalla proposta del Governo di riordino del sistema scolastico, attualmente all'esame del Parlamento, che prevede, come noto, un ciclo dell'infanzia, il cui ultimo anno è obbligatorio, un ciclo primario sessennale articolato in tre bienni ed un ciclo secondario sessennale, il cui primo triennio è obbligatorio.

Le scuole comprensive evidenziano concretamente ed istituzionalmente la connessione tra le tappe del percorso formativo di base e realizzano la possibilità di una comunicazione diretta tra i diversi segmenti.

In queste scuole diventa più fattibile una progressiva differenziazione della proposta didattica, anche se molti vincoli amministrativi limitano le possibilità d'impiego integrato e flessibile delle risorse professionali.

Anche per dare concreta realizzazione ad un curricolo unitario, la scuola è chiamata a raccordarsi con le opportunità formative extrascolastiche per utilizzarle nello sviluppo del proprio curricolo e per diffondere la capacità e l'abitudine ad utilizzarle. Parchi, musei, biblioteche e mediateche, beni culturali ed ambientali, ambienti di lavoro, tecnologie ecc. sono tutti strumenti di conservazione/trasmisione ed elaborazione di cultura, proprio come la scuola, e costituiscono opportunità di formazione e coltivazione personale, fruibili lungo tutto l'arco della vita e spesso più agevolmente della istruzione formale.

La continuità orizzontale, quindi, si realizza anche attraverso l'utilizzo di questi strumenti culturali per la realizzazione e l'arricchimento del curricolo scolastico; non con iniziative aggiuntive, giustapposte o occasionali ed episodiche ma con una integrazione intenzionale nella programmazione didattica. Negli ultimi anni le esperienze in questa direzione si sono andate moltiplicando e potranno trovare ulteriori possibilità con l'autonomia organizzativa e didattica delle scuole; sul piano pedagogico è essenziale che si rispetti il criterio della continuità, cioè della ricerca di soluzioni non dispersive ma finalizzate al miglioramento degli esiti formativi. Gli istituti comprensivi costituiscono un «laboratorio» privile-

giato per superare le pratiche improntate all'episodicità, per studiare e per realizzare curricoli formativi che utilizzino le opportunità formative extrascolastiche, principalmente in due direzioni: come «media» dell'insegnamento-apprendimento con il contatto diretto con le fonti, l'osservazione in situazione ecc. che motivano e arricchiscono l'impiego degli strumenti più formali della didattica – a cominciare dal libro –, affinché gli alunni si abituino ad avvalersene lungo tutto l'arco della vita; nella costruzione di percorsi integrati, in particolare verso la conclusione della scuola dell'obbligo o per soggetti con specifiche esigenze, in cui la partecipazione all'attività scolastica si intreccia con la partecipazione ad altri ambienti formativi extrascolastici, con l'obiettivo di conseguire esiti formativi positivi. È il caso, ad esempio, del lavoro formativo in laboratori e botteghe che si integra con l'attività scolastica per la realizzazione di progetti finalizzati (es. mostre, spettacoli, produzione di «media») grazie alla cooperazione di diverse competenze degli alunni.

Tra i due estremi negativi della scuola chiusa in se stessa e della scuola «strumentalizzata» ed invasa dall'extrascuola, che si sono contrapposti negli ultimi anni, c'è la via dell'integrazione consapevole e finalizzata delle opportunità formative nell'ambito del progetto educativo della scuola.

Sul piano formativo, quindi, gli istituti comprensivi, in particolare, sono impegnati a corrispondere alle domande formative che le ipotesi di riordino dei cicli pongono in evidenza: gradualità, integrazione ed unitarietà di un percorso formativo di base articolato in fasi di accoglienza, alfabetizzazione primaria, consolidamento e primo orientamento; essenzialità dei curricoli, coordinamento tra i diversi cicli per evitare ripetitività e dispersioni.

Tuttavia, è da segnalare il rischio di un approccio meramente funzionale, che tende a snellire e rendere più rapido ed efficiente il sistema, ma non si interroga fino in fondo sulla funzione della scuola di base in una civiltà che si presenta come società della comunicazione non solo per la disponibilità di tecnologia, ma anche per la convivenza tra culture diverse, che richiede alle persone non solo competenze ma anche capacità di interrogarsi e di conferire senso all'essere uomini e donne.

La scuola di base è innanzitutto un'opportunità insostituibile di tirocinio della cittadinanza, della conoscenza di sé e della assunzione di responsabilità ed impegni, che si realizza attraverso l'alfabetizzazione culturale, ma la oltrepassa significativamente.

In questo incontro tra persone sta il senso più profondo della scuola di base.

Sul piano istituzionale si rileva il conseguimento di una più chiara identità e visibilità della funzione della scuola di base obbligatoria nel contesto territoriale, che si esprime con l'unicità del progetto educativo e della carta dei servizi e con una partecipazione attiva alla promozione ed attuazione di attività culturali e sociali raccordate tra scuola ed extrascuola, con la progressiva armonizzazione ed integrazione dei servizi e delle offerte formative tra i segmenti scolastici e con l'extrascuola. La ricostruzione di un rapporto stretto tra scuola, comunità ed istituzioni locali pone il problema del mantenimento della specificità dei compiti e delle funzioni della scuola che è finalizzata all'apertura ed al superamento dei localismi, alla conservazione e trasmissione della memoria e delle identità in vista della costruzione di un futuro caratterizzato dalla «globalizzazione».

L'ESPERIENZA/LABORATORIO DEGLI ISTITUTI COMPRENSIVI SPERIMENTALI: LA RICERCA-AZIONE VERSO PATTI TERRITORIALI PER LA FORMAZIONE

Contesto

Gli istituti comprensivi sono stati attivati ed operano secondo una gamma di soluzioni diverse, che vanno dalla innovazione/riforma, alla sperimentazione e ricerca-azione, pur rispondendo in tutti i casi alle medesime motivazioni e ponendosi obiettivi del tutto analoghi.

L'istituzione per via normativa degli istituti comprensivi è stata voluta, innanzitutto, come attuazione dell'art. 21 della L. n. 97/1994, che ha dettato disposizioni per le zone di montagna ed ha previsto tale possibilità nei comuni con meno di 5.000 abitanti. Tale possibilità è stata estesa per gli aa.ss. 1995-'96 e 1996-'97,

in via «sperimentale» (ma con una procedura autorizzativa che by-passava le verifiche tecnico-scientifiche - IRSSAE - previste dalla normativa vigente) sulla base di progetti mirati ad assicurare la piena continuità educativa, anche alle piccole isole, ad aree geografiche con peculiari caratteristiche etniche e linguistiche, a zone territoriali caratterizzate da fenomeni di dispersione scolastica particolarmente consistenti o da elevati rischi di devianza minorile. Questa soluzione ha complessivamente riguardato 22 istituti, poi confluiti nel Progetto di Ricerca-Azione coordinato dalla Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado del Ministero della Pubblica Istruzione. Per gli aa.ss. 1997-'98 e 1998-'99 l'istituzione di scuole comprensive in zone non di montagna è stata prevista per via ordinaria dalle leggi finanziarie e di razionalizzazione della rete scolastica. Infine, il D.P.R. n. 233/1998 (Regolamento recante norme per il dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche...a norma dell'art. 21 della L. n. 59/1997), contempla gli istituti comprensivi di scuola materna, elementare e media (ma anche superiore in casi specifici) come soluzione «normale» rispondente alle esigenze territoriali secondo la valutazione degli enti locali.

La Provincia Autonoma di Trento, ad esempio, ha scelto la strada della sperimentazione triennale assistita in 6 scuole comprensive di base, a partire dall'a.s. 1997-98, con l'intento di mettere alla prova un'ipotesi organizzativa e formativa, prima di estenderne o generalizzarne l'attuazione. Nel contesto trentino, infatti, la disponibilità dei dati e degli strumenti del Comitato di Valutazione del sistema scolastico potrà consentire una verifica degli effetti dell'innovazione, ad esempio, nella valutazione dell'utenza e del personale, nel prodotto qualitativo. La sperimentazione trentina è stata preparata con il coinvolgimento e la formazione degli operatori e le scuole sono assistite in itinere nell'elaborazione dei loro progetti. Il monitoraggio del primo anno di sperimentazione, operato dal Comitato appositamente istituito dalla P.A.T., evidenzia che le scuole comprensive presentano condizioni favorevoli per mettere alla prova soluzioni quali, ad esempio, la costruzione di curricoli continui ed una articolazione in bienni didattici che preveda team docenti integrati, ad esempio, nel biennio V elementare-I media, l'integrazione delle risorse professionali per facilitare la

generalizzazione dell'insegnamento di due lingue straniere nell'ambito della scuola dell'obbligo, la realizzazione del principio della continuità in particolare nel sostegno agli alunni con handicap, già raccomandata dalla C.M. n. 1/1988, l'introduzione delle tecnologie, lo sviluppo di varie attività in rapporto con il contesto territoriale (es.: biblioteche, laboratori artistici, gruppi musicali, gruppi sportivi, alfabetizzazione ed educazione degli adulti, ecc.), l'attivazione di staff e di figure di sistema, ecc.

Nei confronti dei 22 istituti funzionanti a titolo «sperimentale», che sono nati con intenti migliorativi espliciti, la Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado del Ministero della Pubblica Istruzione ha sviluppato un progetto di «ricerca-azione» finalizzato a supportare la riconsiderazione complessiva della scuola dell'obbligo e di base in atto in tali scuole che si presentano come un «laboratorio» dell'innovazione istituzionale e curricolare che i provvedimenti del Governo vanno configurando.

In sintesi, il «campo» degli istituti comprensivi mostra diversi modi di affrontare l'innovazione che rimandano ad altrettanti modi di concepire il rapporto tra ricerca educativa ed Amministrazione Scolastica:

- la via normativa basata sulla valutazione-decisione politica;
- la via sperimentale classica di matrice popperiana che istituisce una correlazione stretta tra logica della ricerca scientifica e decisione democratica;
- la via partecipativa della ricerca-azione che pone in interazione il «sapere» degli operatori con quello dei ricercatori nella prospettiva del miglioramento funzionale del servizio.

Percorso

I rapporti delle scuole con i soggetti locali del territorio sono stati il più delle volte occasionali, se non sporadici, in risposta ad urgenze, proposte e bisogni specifici, secondo una logica di reazione piuttosto che di progettazione.

Negli ultimi anni molte indicazioni ed esperienze hanno avviato un'inversione di tendenza, nella direzione di una progettazione partecipata che trova negli accordi e nei contratti di

programma la formalizzazione di processi articolati di concertazione socio-istituzionale.

La costituzione degli istituti comprensivi nelle zone di montagna è un esempio emblematico, tra i molti, della ricerca di forme più organiche di integrazione tra scuole e territorio.

L'istituto comprensivo, in quanto rete delle scuole di base di un territorio unitariamente gestita, viene visto dai soggetti sociali ed istituzionali locali in una condizione privilegiata per porsi come soggetto formatore della società locale e coinvolgerla nella determinazione delle politiche d'istituto.

Lo sviluppo dei processi di concertazione locale non è semplice e non si realizza positivamente se viene lasciato alla «spontaneità» delle disponibilità, delle relazioni e delle competenze soggettive.

Sulla scrivania dei dirigenti scolastici, insomma, già oggi non ci sono più solo le circolari del Ministero della Pubblica Istruzione, ma sempre più si trovano proposte, progetti, accordi provenienti da diversi soggetti che comportano l'assunzione di responsabilità pedagogiche e amministrative, da cui la scuola potrebbe essere travolta se si limita a re-agire. Se, invece, si dispone ad essere pro-attiva può effettivamente porsi come l'autonomia funzionale che nel contesto territoriale è riconosciuta essenziale per la formazione della comunità. A questo scopo è necessario che la sua autonomia di ricerca non sia un carattere accessorio, ma ne divenga un carattere e uno strumento qualificante.

Al riguardo riteniamo utile diffondere la conoscenza dell'esperienza di ricerca-azione condotta da alcuni istituti comprensivi sperimentali, operanti in contesti molto specifici e problematici, con il coordinamento della Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado.

In questi istituti i dirigenti scolastici ed alcuni docenti hanno ritagliato uno spazio per un lavoro di ricerca-azione entro e oltre l'impegno professionale quotidiano e si sono interrogati sul senso dell'istituzione scolastica nel contesto territoriale.

Il percorso di ricerca-azione condotto da alcuni istituti comprensivi sperimentali rappresenta ed indica un modello procedurale di lavoro finalizzato alla ri-costruzione organica del rapporto scuola-territorio, utilizzabile anche in altri contesti.

Per poter ricostruire una rappresentazione condivisa della società locale, delle sue dinamiche e della scuola nel contesto, docenti e dirigenti hanno operato insieme come veri e propri ricercatori/agenti di sviluppo sociale, seguendo il modello operativo utilizzato dal Consorzio Agenti Sviluppo Territorio (Milano) per l'attivazione della negoziazione e programmazione territoriale per il lavoro.

Dopo una prima identificazione e mappatura degli attori sociali significativi (società civile, operatori economici e culturali, istituzioni), docenti e dirigenti li hanno intervistati direttamente e personalmente sulla «diagnosi» e sulle prospettive di sviluppo sociale del territorio e sul ruolo della scuola. L'operazione ha permesso non solo di raccogliere elementi utili alla redazione di un rapporto di ricerca, ma anche di instaurare relazioni e di affermare una volontà/visibilità della scuola nell'essere autonomia funzionale di servizio educativo nel contesto operativo, impegnata a co-costruire e condividere la progettualità locale.

Il percorso operativo della R-A condotta dalle scuole è riassunto nella tabella seguente.

Periodo	Attività	Prodotto
Giugno-luglio '97	Impostazione attività di ricerca-azione delle scuole	Elaborazione prima analisi territoriale da parte delle scuole
Settembre '97	Formazione dei gruppi di R-A delle scuole e intervento di assistenza metodologica da parte di un tutor AASTER	Esame critico delle prime analisi territoriali da parte dei tutor AASTER
Ottobre '97	Per ogni scuola <ul style="list-style-type: none"> •mappatura attori sociali •predisposizione tracce di intervista • semistrutturata 	Per ogni scuola <ul style="list-style-type: none"> • mappa attori soc. • traccia intervista
Novembre-dic. '97	Effettuazione e trascrizione/ schedatura interviste (mediamente 5 da parte di ogni docente)	Trascrizioni/ schedature delle interviste (circa 40 a scuola)

Gennaio '98	Prima lettura interviste individuazione linee di sviluppo R-A	Bozza di rapp. Pre-progetti di azione
Febbraio-mar. '98	Elaborazione: • rapporto definitivo di sintesi sulle interviste • progetto d'azione da parte di ogni scuola	Rapporti Progetti
Aprile-maggio '98	Restituzione agli attori sociali coinvolti dei rapporti e dei progetti	Incontri di confronto tra scuola ed attori sociali. Impegno ad attivare tavoli di concertaz.
Giugno-sett. '98	Elaborazione interna ai collegi docenti delle traduzioni operative delle risultanze della prima parte delle R-A	Progetti di particolare complessità di sperimentaz. dell'autonomia (C.M.251/1998)
A.s. 1998/99	• avvio tavoli di concertazione • sperimentazione soluzioni operative concertate	Risultati attesi: • progetti/patti formativi integrati • 'good practices' autonomia

La presentazione pubblica dei rapporti di ricerca è stato un momento di reciproca assunzione di consapevolezza e responsabilità educativa da parte della scuola, delle comunità, degli attori sociali e delle istituzioni locali, dando così il 'via' simbolico ed esplicito all'autonomia reale di quelle scuole.

Su questa base risulta possibile integrare nelle politiche/progettazioni dell'istituto comprensivo le domande del territorio razionalizzandole ed uscendo dall'occasionalità dell'interazione su iniziative, proposte o urgenze specifiche.

ISTITUTO	PROGETTO	PUNTI CHIAVE
TO: Castello Mirafiori	Dispersione Territoriale Lotta alla	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperare immagini e utenti della scuola • differenziazione offerta formativa • partecipazione della scuola al Progetto Recupero Urbano
MI: Olmi	Centro sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Sviluppo di laboratori aperti ad un territorio sguarnito sul piano associativo • Didattica del «contatto» con i ragazzi
MI: San Colombano al Lambro	Zoom mettiamo a fuoco	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiche continuative di ascolto e concertazione tra scuola ed attori sociali locali • fare della scuola un soggetto attivo e autonomo nelle dinamiche locali
MI: Vedano Lambro	Progetto Educativo Integrato Territ.	<ul style="list-style-type: none"> • Integrazione e riequilibrio tra offerta formativa scolastica e di altri soggetti. • pratiche continuative di ascolto e concertazione tra scuola ed altri attori sociali locali • elaborazione prog. ed. integrato
VE: Campalto	scuola-territorio	<ul style="list-style-type: none"> • Far conoscere, integrare e migliorare l'offerta formativa dell'ICS • fare della scuola un centro culturale territoriale
TS: Duino Aurisina	Comunità per l'Autonomia, la Ricerca, la Sperimentazione e l'Organizzaz. didattica	<ul style="list-style-type: none"> • Promozione del patrimonio storico, ambientale e sociale del territorio • opportunità di aggregazione «autonomia» degli alunni presso le • avvio attività internazionali con «Collegio del Mondo Unito»
BN: Sant'Angelo Cupolo	Progetto Ricerca Azione per un Territorio Integrato	<ul style="list-style-type: none"> • Recupero emigrazione alunni • ottimizzazione offerta formativa

Il valore delle indicazioni emergenti non sta tanto in quello che si fa, ma nel percorso di elaborazione – non occasionale ma organica e partecipata – e nel significato che assume nell'ambito di una «politica formativa» della società locale mirata su alcuni

obiettivi condivisi, che il lavoro di ricerca della scuola contribuisce a mettere a fuoco.

Le principali linee di integrazione, sulle quali stanno lavorando tavoli di confronto per la progettazione partecipata che sfocerà in accordi e contratti di programma, riguardano:

- la memoria, ovvero la considerazione e valorizzazione organica del patrimonio storico-culturale ed ambientale dei territori nello sviluppo verticale del curricolo della scuola di base dalla materna alla media;

- l'aggregazione sociale, cioè l'organizzazione del servizio scolastico in rapporto alle altre opportunità formative e di socializzazione (parrocchia, sport ecc.), in modo da offrire ed incentivare spazi e tempi non formali e informali di espressione, auto-organizzazione e responsabilizzazione dei bambini e dei ragazzi, anche con l'aiuto dei genitori, di alcuni insegnanti e del volontariato (es.: animazioni, teatro, musica, ecc.);

- la prospettiva di sviluppo personale e comunitario, ad esempio con iniziative di incontro tra i ragazzi ed il mondo del lavoro, anche in funzione orientativa e di valorizzazione della cultura del fare, con il riconoscimento di «crediti formativi» acquisiti nella formazione professionale o in stage sul lavoro ai fini del conseguimento della licenza media, con attività «leggere» di educazione degli adulti utilizzando le attrezzature della scuola (es.: tecnologie, lingue, ecc.), con la partecipazione a scambi internazionali ecc.

SCUOLA E COMUNITÀ TERRITORIALE IN UN SISTEMA ISTITUZIONALE DI AUTONOMIE

Gli istituti comprensivi come «prototipo»

I rapporti elaborati in questi anni sull'esperienza degli istituti comprensivi mettono in evidenza l'evoluzione del rapporto scuola-comunità territoriale che si è verificato in tali contesti.

Ad esempio, il Rapporto 1998 sulla sperimentazione trentina, sulla base di una accurata rilevazione empirica, afferma:

«L'evoluzione del rapporto con il territorio/comunità prodotta dalla sperimentazione della scuola comprensiva è valutata più positivamente dagli istituti, seguiti, nell'ordine, dai docenti di scuola media, dai genitori, dagli insegnanti elementari. Gli istituti evidenziano in particolare una maggiore attenzione da parte degli EE.LL. che il più delle volte hanno «voluto» la scuola comprensiva e la considerano, quindi, un'istituzione significativa per il territorio e la comunità, soprattutto per il suo carattere unitario e «locale». Complessivamente la valutazione è più che positiva. I genitori e gli insegnanti elementari delle classi V rilevano più di altri un miglioramento della qualità del servizio scolastico per gli alunni prodotta dall'istituzione della scuola comprensiva, seguiti dagli istituti e dai docenti di scuola media. È significativo che la valutazione positiva sia espressa dai soggetti che più direttamente hanno potuto sperimentare l'interazione tra i segmenti scolastici che compongono l'istituto comprensivo e che ne hanno avuto i maggiori oneri. Si nota, inoltre, un maggiore scetticismo tra i docenti con profilo di anzianità e di carriera intermedio che costituisce, però, la «massa critica» dei processi di trasformazione professionale. Va rilevato, infine, che gli istituti attribuiscono il miglioramento della qualità del servizio all'arricchimento dell'offerta formativa. La lettura dei dati evidenzia, in analogia a quanto sta avvenendo in tutto il Paese, che la scuola comprensiva si caratterizza, sul piano istituzionale, come scuola della comunità. Essa si percepisce ed è percepita come una presenza unitaria e significativa in un contesto territoriale, per la formazione di base delle giovani generazioni chiamate a rinnovare la comunità che vi opera. Ne sono testimonianza l'attenzione degli EE.LL., la «mobilitazione» per lo sviluppo di iniziative culturali e di aggregazione sociale, la fruizione di opportunità e servizi extrascolastici. Ma questa consapevolezza ha ancora caratteri spontaneistici e frammentari; il Progetto Educativo è elaborato dalla scuola ed è della scuola; l'integrazione territoriale è ancora – evidentemente – «in fieri».

Queste evidenze offrono indicazioni utili anche per affrontare l'innovazione del sistema istituzionale in corso con l'autonomia scolastica. Ad esempio le questioni del dimensionamento degli istituti, del riordino dei cicli e quella della parità vanno affrontate

contestualmente all'attuazione dell'autonomia per individuare soluzioni che siano in grado di «curare gli interessi e la promozione dello sviluppo delle comunità» attraverso la realizzazione del diritto alla piena formazione, riconosciuto ad ogni cittadino. D'altra parte, la definizione degli standard del servizio formativo e, conseguentemente, l'attivazione e l'esercizio della funzione di valutazione (interna ed esterna) rappresentano condizioni essenziali per l'autonomia, senza le quali i rischi del federalismo amministrativo potrebbero essere maggiori dei possibili benefici. L'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica presuppone la ridefinizione di un quadro di standard nazionali di «ordinamenti, programmi, organizzazione generale dell'istruzione, stato giuridico del personale»; infatti, come si afferma, ad esempio, nel documento della commissione ministeriale sulla parità, l'autonomia «da un lato si esplica nella elaborazione di distinti progetti educativi e nella gestione delle singole istituzioni scolastiche, anche in relazione a particolari esigenze delle persone e della comunità territoriale, dall'altro lato persegue finalità generali ed obiettivi comuni che la società assegna al sistema nazionale di istruzione».

La ricerca come «modello procedurale»

Quale può essere il ruolo della ricerca educativa sul campo nel contesto dell'autonomia?

Rigore/argomentazione e trasparenza/pubblicità delle decisioni/azioni, riflessione critica sistematica sulle stesse, perfezionamento continuo della qualità della formazione/educazione sono i caratteri che la ricerca indica come «cifra» dell'azione educativa e dell'Amministrazione Scolastica; non il riduzionismo scientifico-tecnico, né quello «buropedagogico».

Tali caratteri non possono essere considerati strumentali o accessori rispetto all'autonomia, ne sono tratti strutturali e qualificanti se essa viene intesa in modo pedagogicamente corretto.

L'auto-normarsi della scuola, infatti, comporta una finalizzazione e una disciplina riconosciuta-condivisa dalla comunità scientifico-professionale, oltre che rispettosa degli obiettivi, dei vincoli e degli standard istituzionali.

Nell'esercizio dell'autonomia, quindi, la scuola è innanzitutto chiamata a rispondere alla domanda educativa, a corrispondere al «diritto all'apprendimento», a porre gli specifici obiettivi funzionali al contesto-problema. Insegnanti, studenti, genitori (e più in generale la comunità e la società) non possono eludere la domanda sulle ragioni e sugli scopi dell'azione formativa; per dirla con le parole della normativa (cfr. D.P.R. n. 419/1974; D. Lgs. n. 297/1994; D.M. n. 765/1997): individuazione del problema da affrontare e obiettivi da perseguire.

Chi assume la responsabilità dell'azione, che cosa fa e come (metodologie, organizzazione, strumenti, risorse), come «controllare» processi e risultati sono le domande alle quali risponde ogni intervento educativo-didattico intenzionale e sistematico, professionalmente condotto. A maggior ragione, quindi, sono le domande che si affrontano nell'esercizio dell'autonomia. In particolare «le metodologie prescelte (che possono essere differenziate in relazione alle proposte di singoli o di gruppi d'insegnanti, anche in coerenza con il principio della libertà di insegnamento)...prevedono le modalità di verifica, anche mediante autovalutazione, dei processi attivati e dei risultati ... assicurando la pubblicità e la circolarità delle esperienze».

In altri termini: il confronto intersoggettivo pubblico delle scelte e delle valutazioni è posto come criterio della qualità delle stesse. Mutuato dalla ricerca, questo criterio va assunto come «chiave» dell'autonomia; non può essere ridotto a formula strumentale di deliberazione di adesione alla (cosiddetta) sperimentazione dell'autonomia, come sembra fare il D.M. n. 765/1997 riconfermando l'uso improprio che di questo strumento scientifico-normativo ha fatto la scuola italiana.

Anche sulla base dell'esperienza condotta negli istituti comprensivi sperimentali, si deve, invece, ribadire che se il confronto intersoggettivo pubblico delle scelte e delle valutazioni sarà debole non si svilupperanno l'autonomia e la qualità, ma discutibili comportamenti del tipo «fai da te» che certo non giovano né ai docenti, né alla scuola e tantomeno agli studenti; verrebbe cioè meno la funzione stessa dell'autonomia.

Pertanto, la cosiddetta «sperimentazione» dell'autonomia va esplicitamente finalizzata a fare tesoro della conoscenza che viene

dall'azione. Infatti le professioni educative possono portare un contributo non secondario alla ricerca e alla decisione istituzionale, e viceversa, come avviene nella maggior parte dei campi operativi (dalla medicina, alla giurisprudenza, all'ingegneria, alla tecnologia) che vedono uno scambio più intenso, interattivo ma anche critico, dialettico e non di rado conflittuale tra i diversi livelli.

Certo, si presenta un percorso in salita, in cui i professionisti della scuola sono chiamati ad un impegnativo «ri-orientamento»: dalla sperimentazione come situazione straordinaria al rigore «pubblico» dei processi decisionali e valutativi come criterio-guida dell'attività ordinaria, più che nel passato, quando prevaleva l'attenzione al rispetto formale delle procedure. In questo modo la scuola adotterà la logica – e potrà quindi entrare nel circuito – della ricerca e dell'innovazione educativa, nonostante le resistenze che ancora si frappongono.

In sintesi, se la scuola dell'autonomia non assumesse come costume professionale la logica della ricerca educativa (di cui la ricerca-azione degli ICS è una forma operativa) potrebbe imboccare la strada del funzionalismo organizzativo che conduce all'ulteriore frammentazione del servizio formativo.

Se, invece, abbandonando il riferimento e l'uso strumentale della cosiddetta «sperimentazione» come escamotage, adotta i criteri di rigore e pubblicità che caratterizzano la «razionalità pratica» pedagogica e didattica, allora possono aprirsi interessanti prospettive di sviluppo professionale, di miglioramento della qualità del servizio formativo e di attivazione di un circuito virtuoso tra azione e ricerca.

Nell'imprimere al sistema formativo l'una o l'altra direzione di marcia i professionisti della scuola hanno una grande responsabilità, ma per intraprendere la strada «virtuosa» che proponiamo è altrettanto indispensabile che anche gli interlocutori politico-istituzionali e quelli accademici facciano la loro parte.

Verso Progetti/Patti Educativi Territoriali/Integrati

L'autonomia delle scuole e la delineazione del loro progetto educativo e del piano dell'offerta formativa si inseriscono in un

contesto sempre più caratterizzato dalla diversificazione (o, in certi casi, dalla inadeguatezza) dei servizi alle persone, a cui corrisponde una articolazione più ricca delle responsabilità e dei soggetti gestori.

Ad esempio, tra i soggetti gestori dei servizi per l'infanzia, oltre ai comuni, allo Stato, ad enti pubblici ed autonomi «tradizionali» troviamo anche cooperative di servizi espressione del privato-sociale e del volontariato; associazioni e cooperative costituite tra famiglie e/o genitori che conducono, in proprio o in gestione con soggetti istituzionali e/o professionali, servizi ed attività caratterizzati da elevata flessibilità e significativa partecipazione nella definizione dei progetti; aziende private che mettono sul mercato servizi, o competenze e consulenze per organizzarli, e li vendono a privati, enti pubblici, aziende che intendono avvalersene.

Per quanto concerne la scuola dell'obbligo, ad esempio, occorre collocarne adeguatamente i servizi nell'ambito dell'ecosistema formativo e dei tempi di vita dei bambini e delle famiglie-comunità che sono caratterizzati da una grande variabilità e complessità. In proposito si confrontano e scontrano diversi «interessi»:

- dei genitori, che variano dalla richiesta crescente di tempi prolungati alla rivendicazione di un congruo «tempo per la famiglia» che il più delle volte viene poi riempito con la frequenza di molti corsi extrascolastici;
- della scuola, che necessita di un «tempo disteso» per l'attivazione di processi significativi d'insegnamento-apprendimento funzionali allo sviluppo di relazioni formative di qualità;
- degli enti locali alle prese con l'esigenza di «razionalizzare» la spesa rendendo economici e funzionali i servizi;
- delle agenzie extrascolastiche, con finalità formative o di lucro, come le parrocchie, le società sportive, ecc., che richiedono spazi e tempi per la loro attività.

Tra vincoli e richieste, tra settimana corta e lunga, tra tempo scolastico solo antimeridiano o anche pomeridiano ecc., la ricerca di una mediazione degli interessi è spesso difficile e non di rado la scuola corre il rischio di non riuscire a trovare un punto di equilibrio tra due estremi rischiosi: quello di diventare una sorta di su-

permercato che offre molte opzioni tra le quali gli utenti scelgono, possibile però solo nelle istituzioni di più grandi dimensioni, e quello di strutturare un orario di funzionamento rigido e uniforme che risponde ad interessi di una delle parti.

L'autonomia organizzativa e didattica ripropone questo problema ed impone la ricerca di soluzioni che investono la capacità della scuola di elaborare un progetto educativo contestualizzato e di realizzarlo con coerenza.

A livello di formazione secondaria il rapporto scuola-extra-scuola si è significativamente sviluppato negli ultimi anni assumendo come interlocutore privilegiato il mondo del lavoro. Dalle prime esperienze di stage in azienda – temporanei ed ancora giustapposti al curriculum formativo – si è fatta molta strada fino a giungere all'Accordo Governo-Parti Sociali per il Lavoro del settembre 1996, che ha accelerato lo sviluppo di processi e linguaggi sempre più vicini tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro. Alcune parole chiave comuni sono, ad esempio: modulo, che rimanda ad una organizzazione del curriculum per competenze essenziali/trasversali/di base; credito, che comporta una certificazione delle competenze riconosciuta, scambiabile e cumulabile (libretto formativo e bilancio di competenze); integrazione, flessibilità, orientamento, tutoring e non chiusura dei percorsi formativi individuali in contesti diversi e lungo tutto l'arco della vita; qualità e norme ISO; disposizioni comunitarie e partenariato. Le più recenti indicazioni programmatiche e normative dei Ministeri del Lavoro (cfr. L. n. 196/1997), dell'Istruzione e dell'Università, oltre che la pubblicistica corrente, si basano su questo comune apparato di concetti e riferimenti che costituiscono ormai una componente essenziale dello strumentario professionale del dirigente scolastico, non solo di scuola secondaria. I protocolli d'intesa tra alcune regioni italiane (in primis l'Emilia Romagna e la Liguria) ed i Ministeri del Lavoro e dell'Istruzione per l'integrazione fra politiche scolastiche e politiche formative in relazione con le politiche di sviluppo locale, rappresentano le punte più significative – nel nostro Paese – di una tendenza, comune a tutti gli stati europei uniti nella moneta e nell'affrontare il problema del lavoro, che interessa l'intero sistema scolastico ed ogni sua unità operativa. I progetti in corso si basano sul coinvolgimento diretto degli enti lo-

cali e dei loro servizi, degli istituti scolastici, dei centri di orientamento per la realizzazione di percorsi formativi integrati che accompagnano la persona per tutto l'arco della vita.

I rapporti della scuola con i genitori, le istituzioni, i soggetti sociali e la comunità del territorio sono stati il più delle volte «non processuali», cioè legati ad occasioni piuttosto che a processi di co-costruzione e condivisione di progetti ed alla verifica sistematica degli stessi. Nella scuola autonoma della comunità, che gli istituti comprensivi prefigurano, occorre instaurare una «processualità» organica, altrimenti c'è il rischio dell'affievolimento della spinta, tipica delle prime fasi del cambiamento.

L'istituzione della scuola comprensiva è la manifestazione della volontà politica di una comunità di impegnarsi per la formazione delle nuove generazioni. La ricerca-azione degli istituti comprensivi sperimentali delinea processi organici di progettazione comune e di valutazione sistematica per il miglioramento continuo, nella logica e con le procedure dei «patti territoriali», ad esempio.

In questa prospettiva ha un ruolo cruciale la dirigenza scolastica. Infatti, la direzione è funzione dell'orientamento di senso dell'organizzazione e delle persone che la compongono, nel nostro caso, della scuola in quanto ambiente educativo che opera come un'autonomia funzionale nell'ambito di un eco-sistema sociale (comunità locale). In questa prospettiva, si evidenzia una meta-responsabilità di direzione educativa che coniuga le competenze socio-politico-relazionali (di rete), quelle economiche, organizzative ed amministrative (procedurali), quelle culturali e tecniche, che richiama il fondamento deontologico dell'azione professionale nei confronti delle persone interne all'organizzazione e della comunità, che apre alla condivisione di scopi, progetti, azioni e valutazioni. Tutto ciò in una certa misura appartiene al sapere pratico dei dirigenti scolastici già impegnati nei processi innovativi in atto a cui abbiamo fatto cenno, ma dovrà/potrà essere perfezionato e generalizzato con una formazione continua basata sull'apprendimento frutto dell'azione dei soggetti nei contesti, della connessa sistematica riflessione critica cooperativa e del confronto esterno. La dirigenza scolastica nell'autonomia, se vuole essere reale e non solo formale, infatti, comporta una cultura professionale che non può essere «importata» da altri settori, né può essere «autoprodotta».

ta», ma si sviluppa nel confronto fra scuola ed extrascuola, mantenendo fissa e ben chiara la direzione educativa come criterio guida, costruendo le relazioni necessarie e sburocratizzando le procedure.

Il dirigente, quindi, viene ad assumere una funzione di interfaccia tra le potenzialità e le dinamiche interne (alunni, insegnanti, personale) e quelle esterne (genitori, società civile, mondo culturale e produttivo locale, istituzioni) alla scuola, svolge compiti di direzione educativa a servizio della comunità nel suo complesso con l'obiettivo, primario ma non esclusivo, del massimo successo formativo per ciascun alunno, sviluppa (deve sviluppare) capacità di valorizzazione delle competenze interne, di condivisione, interna ed esterna, di obiettivi e progetti attuativi, di negoziazione socio-politica e di formalizzazione amministrativa di soluzioni originali e specifiche, nel «pilotaggio strategico» di istituti autonomi dotati di personalità giuridica.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV., *L'autonomia delle scuole*, La scuola, Brescia, 1997

Dalle Fratte G. (a cura di), *Dalla legge 59/97 ai decreti regolamentari: quale autonomia per la scuola e la formazione professionale*, Quaderni della Conferenza Permanente delle Autonomie, Trento Unoedizioni, 1/1998

De Rita G. e Bonomi A., *Manifesto per lo sviluppo locale*, Bollati-Boringhieri, Torino, 1998

Donati P.P. (a cura di), *La società civile in Italia*, Mondadori, Milano, 1997

Comitato di lavoro per la valutazione degli aspetti organizzativi e pedagogici degli istituti comprensivi di scuola elementare e media, *Istituti comprensivi: un anno di esperienza*, IPRASE-PAT, Trento, 1998

Mazzoli G. (a cura di), *Fare osservazioni. Un'esperienza di attivazione della comunità locale facendo ricerca con le scuole e i servizi socioassistenziali*, Fondazione Manodori, Reggio Emilia, 1997

Ribolzi L., *Il sistema ingessato*, La scuola, Brescia, 1997

Trentini G., *Oltre il Potere - Discorso sulla leadership*, Angeli, Milano, 1997

PARTE TERZA

L'ISTITUTO COMPRENSIVO SPERIMENTALE:
LABORATORIO PER L'INNOVAZIONE

VERTICALITÀ, RIFORME E ISTITUTI COMPRENSIVI*

RIPENSARE LA SCUOLA DI BASE

La riflessione sulla vicenda degli istituti comprensivi acquista spessore culturale se si intreccia con il dibattito sulla riforma complessiva del nostro sistema formativo ed in particolare sul ruolo che in esso si intende attribuire alla formazione di base. È opportuno quindi affrontare la questione della «comprensività» a partire da una rilettura del concetto di scuola di base.

Non è impresa scontata affrontare oggi questo tema. Anche la sola periodizzazione di un percorso formativo definibile «di base» apre numerosi interrogativi. In particolare, ci si chiede: la scuola di base coincide con l'obbligo scolastico (e quindi con le attuali scuole elementari e medie), oppure arriva a comprendere la scuola dell'infanzia ed a lambire i primi anni della scuola superiore? E se l'obbligo scolastico, come nel disegno di legge del Governo (luglio 1997), si distende dai 5 ai 15 anni, non cambia l'idea di scuola di base? Ma lo stesso concetto di obbligo scolastico non rappresenta forse un ferrovicchio di fine ottocento, che richiederebbe oggi di essere ampiamente rivisitato?

Si fa strada l'idea (anche nella recente legge stralcio sull'estensione dell'obbligo a 15 anni) di un obbligo formativo, cioè di un diritto/dovere alla formazione fino ai 18 anni, sia pure con modalità diverse, anche a tempo parziale, in forme differenziate ed integrate tra i diversi sistemi formativi.

* Redatto da Giancarlo Cerini, Ispettore tecnico, Sovrintendenza Scolastica Regionale per l'Emilia Romagna.

Il percorso formativo dai 3 ai 18 anni diventa quindi il curricolo indispensabile che la società della conoscenza ha l'obbligo di offrire a tutti i suoi giovani, se li vuole rendere veramente padroni di un sapere di cittadinanza. Tuttavia, per raggiungere questo ambizioso ma necessario traguardo, non basta la semplice frequenza scolastica, cioè il mero proscioglimento dall'obbligo scolastico. Occorre uscire dalla scuola con un risultato utile, sia esso un titolo di studio o la certificazione delle competenze culturali e/o professionali, anche parziali, acquisite.

La parte iniziale di questo percorso viene denominata «scuola di base» nel documento propedeutico al riordino dei cicli (gennaio 1997). Anzi, il documento distingue tra ciclo primario e scuola di base, comprendendo in quest'ultima dizione, oltre l'intero ciclo primario (dai 6 ai 12 anni) anche l'ultimo anno obbligatorio della scuola dell'infanzia (per i bambini di 5 anni). A parte queste incertezze terminologiche, siamo in presenza di un progetto culturale d'insieme, con una connessa ipotesi di riforma dell'ordinamento scolastico, che si ristruttura in due soli cicli, primario e secondario, di sei anni ciascuno.

L'attuale scuola dell'obbligo è il segmento che, ad una prima lettura, esce fortemente compresso dal progetto di riordino. Forse si era troppo adagiata sulle ricerche nazionali ed internazionali che confermavano i buoni esiti formativi soprattutto della scuola elementare (ricerche IEA, IAEP, Censis, ecc.). In genere, i dati sugli apprendimenti cominciano a presentare qualche scricchiolio verso i 13/14 anni, ma con punti di crisi che scoppiano dopo i 15 anni (con il 30 % di dispersione e di drop-out), a 18/19 anni (con solo il 60 % di diplomati sulla leva di età corrispondente). Anche oltre i 20 anni la dispersione dà segni di virulenza se è vero che su 100 diplomati che entrano all'Università solo 30 si laureano.

Poteva apparire fin troppo ovvio che il settore su cui intervenire in profondità avrebbe dovuto essere il ciclo secondario superiore. È pur vero che nel progetto di riforma si disegna ex-novo il ciclo superiore tra i 12 e i 18 anni, ma esso contiene al suo interno parecchie incertezze sotto il profilo curricolare, con il rischio di una precoce canalizzazione dei percorsi, come segnala il Rapporto valutativo dell'OCSE (1998). L'ipotesi di una scuola secondaria «lunga», con uscita anticipata a 18 anni, determina poi, quasi di

risulta, una scuola di base «corta», di soli sei anni, rispetto agli attuali otto.

Ma ritorniamo ai dati: il 47% dei ragazzi esce dalla scuola media con il giudizio di appena «sufficiente» ed il 5% aveva già abbandonato prima di giungere a questo sia pur minimo traguardo. Già nella scuola elementare il 20/25 % dei bambini si presenta all'uscita con competenze in italiano e matematica giudicate a rischio. Tra le classi IV elementare e III media si riscontra un minimo incremento di competenze (indagine IAEP relativa all'apprendimento delle scienze e della matematica). I punti deboli si registrano soprattutto nelle abilità trasferibili (cioè non immediatamente riferibili ai consueti setting didattici), come ad esempio nella prova del «cloze», che promuove e misura abilità di lettura inferenziale (Censis). Le abilità di comprensione decrescono, in termini relativi, tra la scuola elementare e la scuola media, e peggiorano passando dai testi narrativi a quelli argomentativi e a quelli pragmatici (IEA).

Ecco perché anche chi opera nella scuola dell'obbligo, pur dopo gloriose riforme come quelle dei programmi del 1979 (scuola media) e del 1985 (scuola elementare), è invitato a rimettersi in discussione, senza ansia ma seriamente, misurandosi con la sfida di una formazione di base unitaria.

Sul futuro delle scuole elementari e medie il dibattito sarà serrato ed incerto. Sia operando una loro fusione, sia mantenendo l'attuale separazione, le due scuole avranno comunque un curriculum comune, magari articolato in moduli biennali, non ripetitivo, non ciclico, ma in progressione unitaria. Qualche esperienza in merito già esiste, come nella scuola-città Pestalozzi di Firenze (ove si sperimenta un curriculum di base ottennale) e come nella nuova rete degli istituti comprensivi (nati con la L. n. 97/1994) che, pur non avendo l'obbligo di un curriculum verticale integrato, presentano condizioni organizzative e professionali utilizzabili ai fini di una migliore unitarietà e continuità del progetto educativo.

Addentriamoci dunque nella realtà degli istituti comprensivi, per scorgervi – questa è l'ipotesi alla base di questo intervento – i segni premonitori di un nuovo curriculum di base.

Un'analisi critica della ancor giovane esperienza degli istituti comprensivi, anche se ambisce a proiettarsi verso il futuro del nostro sistema scolastico, deve necessariamente ricollegarsi alla L. n. 97 dell'11 gennaio 1994, sulla tutela delle zone di montagna, atto da cui prende avvio la «verticalizzazione» della scuola di base, quasi a prescindere da un esplicito disegno di carattere pedagogico o curricolare.

L'istituto comprensivo non nasce infatti come un nuovo «grado» scolastico, ma più semplicemente come una forma integrata di gestione dei servizi scolastici in un territorio caratterizzato dalla sua specificità (le zone di montagna). Le scuole materne, elementari e medie aggregate in un unico istituto (comprensivo) mantengono infatti le loro identità e le loro diversità, senza dare origine ad una nuova scuola di base «unitaria».

La verticalizzazione è stata spesso utilizzata, in molti territori, come tentativo di contenere i danni dei processi di dimensionamento degli insediamenti scolastici. Ancora oggi questa è l'interpretazione prevalente tra gli amministratori locali, fortemente interessati a salvaguardare la presenza di un centro direzionale per le scuole delle loro comunità.

L'ampliarsi dell'esperienza al di là dei contesti originari (prima attraverso progetti di sperimentazione e poi con la generalizzazione prevista dalle leggi finanziarie) anche in zone di pianura o urbane, testimonia del fascino del nuovo modello istituzionale, ma apre ulteriori interrogativi circa gli sviluppi futuri. Oggi, tra l'altro, l'istituto comprensivo rappresenta – ai sensi del D.P.R. n. 233 del 18 giugno 1998, «Regolamento sul dimensionamento degli istituti scolastici autonomi» – una delle modalità «ordinarie» di riorganizzazione del servizio scolastico nel territorio in relazione all'attuazione dell'autonomia. Non ci sono più vincoli particolari alla sua espansione, se non il «rispetto della progettualità territoriale» e la rispondenza alle «esigenze educative del territorio». La percezione diffusa, tuttavia, è che la scelta di verticalizzare la scuola di base dipenda da contingenze di carattere finanziario, piuttosto che da un solido progetto culturale.

Un futuro promettente

Per dare respiro alle esperienze di verticalità ormai in atto, è quanto mai opportuno collocare la realtà degli istituti comprensivi nei nuovi scenari che si stanno aprendo per l'intero sistema scolastico italiano, caratterizzati dalla richiesta di un percorso formativo coerente ed unitario. I punti nevralgici della riforma sono rappresentati dal complessivo riordino dei cicli scolastici (v. il disegno di legge del luglio 1997), dalle nuove forme di gestione autonoma delle scuole (v. la L. n. 59 del 15 marzo 1997) e dalla ricerca sui «saperi fondamentali» (v. i documenti della Commissione dei Saggi).

In questo più ampio scenario istituzionale riprende vigore il tema della continuità, verticale (in ordine ai curricoli didattici) ed orizzontale (in relazione al rapporto con il territorio). La continuità educativa, da condizione desiderata ed auspicata (v. il D.M. 16 novembre 1992) tende così a diventare un indicatore della qualità e della produttività del sistema formativo e quindi una bussola per l'intera riforma della scuola. Questa idea è infatti alla base del progetto di riordino dei cicli, a prescindere dalle stesse soluzioni tecniche previste nel disegno di legge del Governo. Non è infatti più pensabile affrontare i problemi di sviluppo qualitativo del nostro sistema scolastico in un'ottica di separatezza e di nicchia, ove ogni segmento scolastico finga di ignorare l'esistenza degli altri. La scissione appare particolarmente grave per la scuola dell'obbligo, ove occorre produrre il massimo sforzo per rafforzare la formazione di base di tutti i futuri cittadini.

Gli istituti comprensivi costituiscono, al riguardo, un ambiente organizzativo e professionale stimolante per testare in anteprima l'impatto di questa impostazione della riforma. Pur nella situazione di reale disagio in cui molti di essi operano (non va infatti dimenticato il segno genetico che li distingue), tali istituti assumono la funzione di «laboratorio» per l'innovazione, in cui mettere alla prova alcune variabili del cambiamento, in particolare l'idea di scuola di base unitaria. In effetti, il concetto di laboratorio è la cifra assegnata al progetto di ricerca/azione che ha visto coinvolti 22 istituti comprensivi sperimentali (sui 600 circa funzionanti) nel triennio 1996-1999, sui temi specifici del curricolo verticale.

Il curricolo verticale: una ricerca in fieri

Quali sono, allora, le competenze irrinunciabili, quelle da non dimenticare in un curricolo essenziale? Cosa mettere nel futuro curricolo verticale di base? Anzi, qual è il *core curriculum* di cui i 44 saggi (messi al lavoro dal Ministro L. Berlinguer nella primavera del 1997) hanno cercato di delimitare il perimetro? E qual è il rapporto tra la nuova tavola dei saperi fondamentali e i programmi attuali della scuola di base?

I vigenti programmi di scuola materna, elementare e media sono programmi di ispirazione «bruneriana» (addirittura post-bruneriana quelli della scuola materna del 1991). In essi troviamo un forte richiamo al valore gnoseologico delle discipline, cioè alla loro capacità di generare conoscenze e non solo di trasmetterle. Le discipline scolastiche sono viste non tanto nelle loro strutture logiche ed epistemologiche, ma soprattutto come risorse per strutturare il pensiero, occasioni capaci di far agire e far pensare il soggetto.

I programmi della scuola media ed elementare fanno esplicito riferimento al valore formativo delle discipline, alla loro capacità di stimolare modi di pensare, metodi di indagine, capacità di organizzare la conoscenza. Gli obiettivi formativi della scuola di base si coagulano attorno ad un intreccio di conoscenze procedurali, dichiarative, immaginative. Ad esempio, in scienze, si propongono non solo nuovi contenuti di carattere scientifico, ma soprattutto si promuovono nuove competenze: osservare, fare domande, riconoscere un fenomeno, rappresentarlo, descriverlo...

Sono gli stessi 44 Saggi a proporre questo spostamento di ottica. Nel loro secondo documento di sintesi (marzo 1998) suggeriscono una decisa virata: dalla scuola vista come dispositivo organizzato per trasmettere contenuti ad una scuola intesa come ambiente per lo sviluppo di apprendimento e di competenze cognitive.

Simili abilità si promuovono fin dalla scuola materna, ma via via le azioni «cognitive» si arricchiscono nell'incontro con le discipline (qui sta per ambienti strutturati e connotati dai segni dei sistemi simbolico-culturali). Ecco la fonte del curricolo verticale. Tornando all'esempio delle scienze, si può ipotizzare, seguendo lo

sviluppo del curricolo, una successione di azioni gradualmente più complesse. All'inizio guardo, vedo; poi osservo con una lente, colgo somiglianze e differenze discutendo con i compagni, magari con il sostegno di parole nuove introdotte dall'insegnante; quindi rappresento, confronto, trasferisco pensieri e concetti mediante immagini e analogie, ecc.

Questo affascinante processo avviene a scuola, con il contributo determinante delle diverse discipline di studio. È a scuola che la conoscenza si evolve dall'ancoraggio ai vissuti senso-percettivi al piano della ricostruzione intellettuale e della rielaborazione, grazie alla attenta mediazione dell'insegnante (anzi, degli insegnanti), che introdurranno all'uso di nuovi strumenti, di un nuovo lessico, di modi sempre più raffinati (formalizzati) per rappresentare le conoscenze.

Per tutti questi motivi nella scuola dell'obbligo sono stati elaborati i nuovi programmi e adottate nuove forme organizzative. Abbiamo però registrato una faticosa applicazione di quei programmi e di quell'organizzazione. Spesso sono tornate a prevalere le routine tradizionali (come la lezione espositiva), la smodata attenzione ai contenuti disciplinari, la semplificazione delle procedure di valutazione, la formalità delle programmazioni. Questi elementi hanno ingabbiato il «sapore bruneriano» dei nostri curricula di base. Anche nei casi migliori si è lavorato molto sulla struttura delle discipline, poco sulle discipline come mappe di competenze e quindi come modelli di lavoro per la mente (e di riflesso, bussole per l'organizzazione della didattica).

L'istituto comprensivo incentiva una maggiore attenzione alle tematiche qualitative del curricolo, perché istituzionalmente deve farsi carico della formazione coerente degli allievi lungo un arco temporale (dai 3 ai 14 anni) decisivo per la loro crescita.

Un curricolo di base più sobrio, ma narrativo

Ma quali sono gli assi fondamentali di un rinnovato curricolo di base che voglia puntare all'essenziale? Senz'altro la lingua (cioè il dominio del possibile e dell'immaginario), il sapere scientifico (come ambito delle risposte rigorose), l'area antropologica (come

asse della storicità del sapere), la tecnologia (con il recupero dell'operatività). Questi erano i 4 ambiti che nel 1969 Bruno Ciari poneva a presidio di un ideale curriculum dai 3 ai 16 anni. Forse oggi, nella società dell' «estasi della comunicazione», Ciari avrebbe aggiunto un quinto asse, quello dei linguaggi della comunicazione, della musica, dell'arte, delle immagini, del non verbale, considerando tutto il peso che il «multimediale» ha nella cultura contemporanea e giovanile.

Ma forse questo curriculum di base è ancora troppo vasto. È proprio vero che nella elaborazione dei programmi di studio si corre sempre il rischio di esagerare, aggiungendo nuovi contenuti, obiettivi, raccomandazioni. Questo rischio è stato concretamente corso negli ultimi 20 anni. È quindi tempo di pensare a curricula essenziali, contenenti l'indicazione più puntuale e meno narrativa degli obiettivi formativi da perseguire, magari corredati di utili esemplificazioni degli standard di apprendimento che si vorrebbero realizzare. Nella scuola primaria questo processo invita ad approfondire il significato del concetto di alfabetizzazione culturale, adeguatamente rivisitato per coglierne il carattere di alfabetizzazione primaria (o funzionale).

Per dirlo con un'immagine grossolana, ma efficace, si dovrebbe smettere di insegnare storia, geografia, studi sociali e scienze, come discipline a se stanti (con la preoccupazione di sistemare precocemente i contenuti), per proporre invece attività di «risveglio cognitivo», scegliendo temi monografici e ambiti limitati di esplorazione e ricerca, ampliando con molta gradualità le esperienze dei bambini.

Nella scuola di base ci occuperemo soprattutto di linguaggi e di alfabeti fondamentali. Ad esempio lavoreremo sodo sulle capacità di comprendere, smontare, ricostruire, produrre testi di vario genere (scritti e non). Punteremo certamente sulle abilità strumentali, ma interpretate come chiavi di accesso alla conoscenza. Alleneremo i nostri ragazzi a sapersi muovere da una forma di rappresentazione all'altra, a spostarsi dalle immagini alle parole, dal gesto al testo scritto, dalle metafore alle analogie e così via, sfruttando il desiderio dei bambini, la loro plasticità nel giocare con i 100 linguaggi che hanno a disposizione, come ci ha insegnato Loris Malaguzzi nelle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia.

Questo approccio operativo non si riduce però all'empirismo, al fare per il fare. Nella scuola di base non si rinuncia ai «segmenti» per far posto solo ai «bastoncini» (parafrasando il pamphlet di Lucio Russo). Fin dai primi anni della scuola materna andrà avviata la concettualizzazione dei vissuti, la ricostruzione delle esperienze, la loro rielaborazione simbolica, attraverso l'attenta mediazione dell'adulto.

Tutto questo richiede un tempo effettivamente disteso e la messa al bando di accelerazioni improprie. Non si vuole qui accreditare un generico elogio della lentezza, né rivendicare il diritto della scuola alla sua «splendida obsolescenza» (F. Cassano), ma esplorare più a fondo il concetto di formazione disinteressata. Forse scopriremo che poi non è così disinteressata ed astratta; che magari è la più utile anche ai fini dell'impiegabilità e della futura collocazione professionale dei ragazzi.

Anche la formazione di base ha bisogno di tempi distesi e non può essere compressa in un periodo troppo breve, per puntare ad una precoce immissione nella «zona» alta della alfabetizzazione secondaria. Infatti l'alfabetizzazione funzionale (o primaria) non è solo trasmissione di tecniche, di un nocciolo cognitivo.

Attorno al nucleo cognitivo, che è l'asse portante della trasmissione culturale, c'è una polpa qualitativa che è fatta di interazione verbale, di sollecitazioni operative, di clima affettivo, di emozioni, di passioni, di attivazione di tutti i canali sensoriali, percettivi, cinetici, a disposizione di ogni individuo.

Nelle nostre aule (meglio se trasformate in laboratori) occorre ridare spazio agli occhi, alle mani, al corpo dei ragazzi. Ma non solo. La scuola deve riscoprire il gusto della conversazione, del dialogo, della narrazione. Il narrare diventa il luogo dell'esserci, della vita: la vita che viene raccontata è quella che vale.

Nella scuola (di base, in particolare) la ricerca dei tempi distesi diventa attenzione a tutti i fattori qualitativi dell'ambiente educativo (dall'organizzazione dei gruppi a quella degli spazi, al clima), e alla loro combinazione intelligente e creativa. Questa idea equilibrata di modularità dell'insegnamento rappresenta la chiave interpretativa dell'autonomia organizzativa e didattica.

Quali sono i problemi veri che una «grande» riforma della scuola italiana dovrebbe affrontare? E, concordata la diagnosi, quali dovrebbero essere le soluzioni più opportune per affrontare i problemi rilevati? L'idea di comprensività è in grado di portare un contributo significativo alla soluzione di tali problemi?

I 44 Saggi lanciano più di un allarme sullo stato di salute dei nostri curricoli formativi, in particolare denunciano la compromissione della «capacità di argomentare per iscritto», considerata dimensione tipica del processo di formazione culturale, di alimentazione del pensiero, di sostegno visibile delle strategie cognitive.

La padronanza della «lingua parlata e scritta» è un'abilità di base oggi in forte crisi, come mette in evidenza Tullio De Mauro, che rileva come al termine della scuola dell'obbligo il lessico di frequenza utilizzato dalla maggior parte dei ragazzi sia del tutto insufficiente. Un lessico ristretto e povero è purtroppo sintomo di un pensiero «pigro», foriero di un mondo «opaco».

Ma allora, se questa è una competenza strategica, come far sì che il maggior numero di ragazzi arrivi a «comprendere, produrre, rielaborare testi»? Intanto il concetto di testo andrebbe esteso ad una varietà ampia di tipologie, in una prospettiva multimediale ove, ad esempio, il dato visivo e quello uditivo riacquistano una forte pregnanza cognitiva. Per riavvicinare i ragazzi ai testi la strada obbligata (sembra suggerire il coordinatore della Commissione dei Saggi Roberto Maragliano) potrebbe essere quella di fidarsi maggiormente delle nuove tecnologie. Ciò significa trasformare la classe in un ambiente multimediale, dove il «monoteismo» testuale (qui sta per utilizzo prevalente dei testi scritti) si contamina con il «politeismo» multimediale (in cui sono immersi i nostri ragazzi), in una avvincente esplorazione dei diversi linguaggi della comunicazione e della conoscenza.

In gioco non c'è solo l'esigenza di rendere la comunicazione più efficace, ma il bisogno di interrogarsi sui nuovi siti in cui sono depositate le conoscenze, su come le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione influiscono sulle modalità della trasmissione culturale (e quindi, inevitabilmente, sul ruolo della scuola).

Mettere fianco a fianco un docente «che parla» (monomodale) ed un docente «multimediale» (plurimodale) significa arricchire le strategie comunicative verso i ragazzi, specie quelli che non capiscono il linguaggio dei loro insegnanti.

Proviamo anche ad analizzare, con questa ottica, il crollo negli apprendimenti matematici che si riscontra attorno ai 12-13 anni (questione che è oggi al centro di un dibattito pubblico). Le difficoltà di apprendimento potrebbero essere collegate al particolare stile di insegnamento del docente di matematica che, giustamente attento al rigore formale della sua disciplina, forse non riesce ad immaginare tutti gli appigli, le metafore, le analogie, il linguaggio naturale, cioè le mediazioni comunicative più opportune con le quali catturare il pensiero di certi bambini, destinati ad essere respinti da una comunicazione didattica che non consideri appieno le diverse dimensioni dell'intelligenza.

L'insegnante dovrà dunque preoccuparsi di facilitare la comunicazione, utilizzando tutti i risvolti sociali ed affettivi, ma anche cognitivi, tecnici, di una efficace comunicazione, partendo dal presupposto che è attraverso una didattica dialogata (cioè un'interazione linguistica e sociale intensa) che si costruiscono le conoscenze. Conoscere significa infatti dare un significato condiviso agli eventi, alle esperienze, ai simboli che si incontrano.

Non è scontato che tra i docenti questa prospettiva culturale e pedagogica sia condivisa. Se il professore di matematica della scuola media, di fronte all'insuccesso di qualche suo allievo, interrogasse solo con i colleghi della propria disciplina probabilmente troverebbe la conferma di una sua ipotesi implicita: «la disciplina che insegno richiede un pensiero rigoroso ed un linguaggio formalizzato; molti ragazzi non sono in grado di farcela...». Ma se il confronto potesse estendersi ai colleghi maestri elementari (quelli, per intenderci, che arricchiscono il loro insegnamento con una ampia varietà di materiali, esperienze, creatività didattica) o, addirittura, alle colleghe della scuola materna (capaci di cogliere, con una attenta osservazione le dinamiche relazionali, le prime conquiste linguistiche, i progressi cognitivi), certamente la capacità di diagnosi delle difficoltà di apprendimento sarebbe assai potenziata, così come le possibili strategie di recupero.

Viceversa, un docente di scuola dell'infanzia, che è già alle prese con la matematica (anche se alla materna si chiama «lo spazio, l'ordine, la misura») avrebbe tutto da guadagnare dall'incontro con i colleghi esperti della disciplina «matematica», per l'opportunità di cogliere meglio gli aspetti essenziali del proprio campo di esperienza.

Questa breve digressione fa intravedere le notevoli potenzialità di un gruppo professionale che veda la compresenza di diversi stili e sensibilità nell'affrontare i temi dell'insegnare e dell'apprendere, come può avvenire in un istituto comprensivo ben integrato e ben governato (cioè con una significativa esperienza comune di formazione, progettazione e valutazione). Un simile contesto può essere considerato come una comunità di pratiche intellettuali che evolvono in virtù del continuo confronto critico e dello scambio dei punti di vista.

Dai saperi ai curricula: il contributo dei Saggi

I 44 Saggi ci aiutano a cogliere la connessione tra saperi, competenze degli allievi e discipline scolastiche. Non basta però elaborare una tavola astratta dei saperi essenziali. Occorre andare oltre, verso curricula realmente praticabili e percorribili. Quando il problema diventa quello di fare incontrare i ragazzi con i saperi, affinché questo incontro produca competenze, formazione, i veri saggi diventano gli insegnanti.

Le prime ipotesi elaborate dai Saggi non possono dunque essere scambiate per i nuovi curricula della scuola italiana. Si tratta solo di una prima ricognizione sulla «piattaforma» culturale e cognitiva su cui dovranno poggiare nuovi programmi e nuovi curricula.

In fondo, alla base dell'operazione ministeriale sui saperi fondamentali sta un modo diverso di concepire programmi e curricula. Non più documenti onnicomprensivi, molto estesi, di taglio narrativo (belli, ma impossibili), ma piuttosto agili quadri di riferimento contenenti gli *Obiettivi formativi* irrinunciabili per il sistema scolastico, ai diversi livelli di uscita, rispetto ai quali elaborare un insieme di *Indicatori* (cioè di risultati concretamente

osservabili), con l'individuazione dei relativi *Standard* (e quindi di soglie di accettabilità di quei risultati).

Obiettivi formativi, indicatori, standard, competenze: queste sono, del resto, le nuove terminologie utilizzate nel regolamento sull'autonomia organizzativa e didattica, che assume ora un più esplicito significato pedagogico. Il rischio che si corre è infatti quello di considerare l'autonomia organizzativa quasi come una soluzione tecnica (orari flessibili, scomposizione delle classi, attività di recupero, apertura verso il territorio), senza un'adeguata riflessione sulle motivazioni pedagogiche, sulle questioni di natura culturale e didattica, sulle finalità di miglioramento della qualità dell'istruzione e dei connessi livelli di apprendimento dei ragazzi.

Il lavoro culturale sui saperi essenziali colma questo vuoto e fa intravedere le caratteristiche del progetto culturale e quindi dei compiti che la comunità nazionale intende affidare al sistema scolastico. Viene esaltata l'autonomia della scuola (al singolare, prima ancora che al plurale) con le sue finalità disinteressate, con i suoi obiettivi «persistenti» per la formazione di personalità autonome e critiche. L'autonomia del «sistema scuola» è dunque un valore (che la tavola dei saperi fondamentali contribuisce a illuminare e precisare), che dà senso all'autonomia delle singole scuole, cioè allo strumento per realizzare meglio quelle finalità disinteressate.

Il secondo documento sui saperi (1998) intende riferirsi alla formazione di base, intesa come formazione obbligatoria, di cui si ipotizza l'estensione dagli attuali otto ad almeno 10 annualità. Ma quali sono le linee portanti di questa rinnovata formazione di base?

In più passaggi del documento si sollecita un deciso «alleggerimento dei contenuti disciplinari», introducendo la categoria di contenuti irrinunciabili; operazione intelligente ed indispensabile di fronte al permanere di una mentalità minuziosamente enciclopedica, a partire dalla confezione dei libri e dei manuali scolastici. Tuttavia, scorrendo il testo, non troviamo traccia di questi preannunciati saperi minimi, cioè del nucleo di conoscenze che si reputa indispensabile trasmettere alle nuove generazioni. C'è un eccessivo pudore nell'affrontare il problema del patrimonio di conoscenze, contenuti, informazioni, concetti, idee, che devono sta-

re alla base dell'istruzione scolastica. Di qui le critiche, che sono state rivolte ai Saggi, di un eccessivo spostamento del modello formativo verso i bisogni emotivi ed affettivi dell'allievo, a scapito di un indispensabile e rigoroso tirocinio culturale. Si tratta di critiche ingenerose (in qualche caso frutto di diatribe accademiche), che non riescono a cogliere l'impianto cognitivo del progetto, la tensione verso la ricerca di «nuclei concettuali fondanti» le diverse discipline.

L'obiettivo della formazione di base è infatti quello di fornire «strutture culturali di base», intese come «capacità di orientarsi», di «comprendere, costruire, criticare argomentazioni e discorsi, dare significato alle proprie esperienze». Si registra certamente uno spostamento dal prevalere di conoscenze dichiarative (tipico delle attuali pratiche scolastiche) allo sviluppo di conoscenze procedurali, immaginative, rappresentative, delineando quello che, fino a poco tempo fa, si sarebbe definito un buon metodo di studio, una personale capacità di analisi e di riflessione.

Avremmo voluto scorgere nel documento una più compiuta riflessione attorno al tema del curricolo verticale, cioè all'esigenza di evitare sovrapposizioni, duplicazioni, ridondanze cicliche, tipiche del curricolo dell'attuale struttura scolastica. In fondo, questa è l'ispirazione che sta alla base della semplificazione dei cicli (dai 3 attuali ai 2 proposti dal Ministro Berlinguer). La griglia dei saperi fondamentali rappresenta infatti il software indispensabile per i nuovi cicli.

Questa constatazione avrebbe dovuto rendere ancora più esplicito il legame tra proposte curriculari e caratteristiche degli allievi: un conto sono i bambini che si affacciano per la prima volta sulle soglie dell'alfabetizzazione, un conto sono gli adolescenti che si misurano con le questioni di etica, di responsabilità, di verità. È pur vero che altre commissioni lavoreranno alla definizione degli obiettivi formativi specifici. Ma una chiara indicazione circa una migliore distribuzione di contenuti, di conoscenze e di competenze lungo tutto l'arco della scolarità obbligatoria avrebbe resa più esplicita la «visione unitaria dell'intero percorso formativo», più volte auspicata nel documento.

In definitiva, hanno ragione i ricercatori di didattica della storia quando propongono una diversa scansione del curricolo

storico, caratterizzando la fascia centrale tra i 10 ed i 15 anni con un insegnamento di carattere generale, cronologico e descrittivo (con tempi meno serrati degli attuali), per avviare nei primi anni della scuola primaria una fase esplorativa pre-disciplinare (legata al contesto di vita e di esperienza, ai segni materiali, al gusto della narrazione) e riservando al triennio finale superiore un lavoro approfondito, di carattere storiografico (con ricerche monografiche ben strumentate). La storia si continuerebbe a fare tre volte, ma in tre modi diversi, più attenti alle diverse caratteristiche psicologiche (interessi, motivazioni, capacità) dei ragazzi, e con proposte via via più ricche sul piano dell'epistemologia della disciplina e della originalità della ricerca.

Se una simile ipotesi fosse alla base della riscrittura di ogni campo disciplinare, potrebbe avvicinarsi decisamente la prospettiva della coerenza e della continuità dei curricula della scuola italiana.

L'ISTITUTO COMPRENSIVO: PROVE TECNICHE DI AUTONOMIA

L'approvazione della L. n. 59/1997 consente di coniugare la ricerca sul curriculum verticale con il processo di sviluppo dell'autonomia scolastica, attraverso il conferimento di più ampi margini di decisionalità (e di conseguente responsabilità) alle singole scuole. Le innovazioni sono profonde, anche nel campo dell'organizzazione curricolare, ed implicano una più creativa combinazione dei tradizionali ingredienti della offerta didattica: il tempo di insegnamento, i gruppi di apprendimento, gli spazi e le strumentazioni tecnologiche. Questa autonomia funzionale richiede una forte capacità progettuale e realizzativa: ecco perché un dimensionamento delle scuole più consistente di quello attuale diventa un'esigenza vitale, per rafforzare il legame tra le istituzioni scolastiche ed il territorio e per renderle capaci di autorevole interlocuzione con i vari soggetti, fornire stabilità nel tempo, qualificare ed ampliare l'offerta didattica e formativa (Indirizzi e criteri generali per il dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche, Regione Emilia Romagna, 15 settembre 1998).

L'istituto comprensivo sembra in grado di interpretare questa esigenza di autonomia funzionale meglio di altre soluzioni

istituzionali. Non siamo infatti in presenza di un semplice decentramento di competenze e di funzioni dall'Amministrazione Scolastica alle scuole, ma piuttosto della affermazione di una soggettività delle singole istituzioni scolastiche. Un'autonomia funzionale è un centro nevralgico di persone, risorse, energie, professionalità, idee in grado di realizzare con un alto tasso di libertà e discrezionalità le finalità istituzionali del sistema scolastico.

La chiarezza sui propri compiti formativi è un elemento indispensabile per una corretta interpretazione dell'autonomia. La presa in carico della formazione di base dell'intera leva giovanile della popolazione di un territorio (un quartiere, un comune, un comprensorio) rappresenta un obiettivo molto esplicito e coinvolgente per un istituto comprensivo, tale da giustificare una priorità di attenzioni nelle ipotesi di riorganizzazione del servizio scolastico nel territorio.

L'autonomia rappresenta una sfida anche per l'Amministrazione Scolastica. Infatti, l'emergere di un diverso stile nei rapporti tra cittadini e pubblica amministrazione (già ravvisabile nella vicenda della Carta dei Servizi) implica una profonda revisione delle strutture amministrative di supporto alla scuola (dal livello centrale a quello periferico), che saranno chiamate a svolgere funzioni di regolazione dell'autonomia.

Ancora nulla è trapelato circa gli orientamenti in merito alla riforma del Ministero e delle diverse articolazioni dell'Amministrazione Scolastica. Si fa però strada l'idea di un centro più leggero, che dovrà garantire un governo strategico del sistema assai diverso dalla attuale gestione di dettaglio. I Provveditorati agli Studi forse rimarranno (per garantire una equa distribuzione delle risorse finanziarie e professionali); ma si dovrà individuare un più robusto snodo regionale dell'Amministrazione della Pubblica Istruzione (un Dipartimento), cui affiancare un autorevole servizio ispettivo ed un più efficiente IRRSAE. L'Amministrazione Scolastica dovrà imparare a dialogare con le nuove espressioni del potere locale rappresentativo (regioni, province, comuni) nell'ottica dell'integrazione cooperativa delle competenze, soprattutto in materia di programmazione del servizio scolastico sul territorio, ma al contempo essere consapevole di una funzione di garan-

zia nazionale della qualità dell'istruzione. Sarà necessaria una forte integrazione tra componenti amministrative (oggi in crisi di identità) e componenti tecniche (da sempre sottovalutate nel nostro paese), sinergia che stenta ad emergere con convinzione.

All'interno delle scuole il processo di autonomia richiederà una rinnovata cultura dell'organizzazione, nel senso più pieno e meno manageriale del termine, assieme ad una indispensabile definizione di standard, da interpretare come indicatori di qualità dell'apprendimento degli alunni (processi ed esiti). In questa prospettiva un elemento decisivo è rappresentato dalle risorse professionali (insegnanti, dirigenti, personale amministrativo), dalla possibilità di formarle adeguatamente ai nuovi compiti.

Negli istituti comprensivi alcune di queste innovazioni sono quotidianamente praticate. Si elabora un unico progetto educativo d'istituto (con effetti di reciproco influenzamento sui valori pedagogici e sulle forme della progettazione didattica). Funziona un unico collegio dei docenti, con le connesse opportunità di dialogo e confronto o, addirittura, di interscambio dei docenti, sotto forma di prestiti professionali.

Un discorso a parte merita il dirigente scolastico «verticale», che impersona (anche fisicamente) l'unitarietà della nuova istituzione scolastica e si trova perciò esposto a forti pressioni di diversa provenienza. In fondo, è il personaggio più visibile dell'intero sistema comprensivo. Egli non potrà possedere conoscenze didattiche fini relative a tutti i gradi dell'istituzione verticale cui è preposto (provenendo da esperienze personali anche molto distanti), dovrà però padroneggiare competenze estese, di secondo livello, relative all'organizzazione della didattica, alla gestione delle relazioni umane, alla amministrazione integrata di tutte le risorse disponibili, ecc.

Negli istituti comprensivi la figura del dirigente scolastico è fortemente chiamata in causa, in un continuo impegno operativo: quasi un banco di prova del ruolo dirigenziale che è stato disegnato nel D. Lgs. n. 59/1998 (e che tanto fa discutere gli insegnanti). L'esperienza in atto sembra convalidare la ricerca di un *leader* educativo, piuttosto che di un *manager* aziendale, in merito alla sua formazione, al reclutamento, alla mobilità, allo sviluppo di carriera, ai riconoscimenti contrattuali.

Un'innovazione sotto osservazione

Dunque, l'istituto comprensivo anticipa i problemi e le possibili soluzioni di alcuni problemi di fondo della scuola italiana. Questa peculiarità ha richiesto inediti compiti di sostegno, assistenza, monitoraggio da parte delle strutture amministrative e tecniche, sia centrali sia periferiche. A tal fine, sono state messe alla prova nuove forme di coordinamento: a livello nazionale, con appositi comitati tecnico-scientifici; a livello regionale, mediante un nucleo di ispettori; a livello di ogni provincia, attraverso un gruppo di assistenza tecnica.

Sono state inoltre promosse iniziative di accoglienza per i dirigenti scolastici, ed organizzate ripetute attività di formazione. In effetti, l'Amministrazione centrale ha cercato di curare con attenzione questo nuovo prototipo organizzativo, mentre più freddo è apparso il vertice politico, forse non del tutto convinto della compatibilità tra verticalizzazione e riordino dei cicli.

È arduo pronosticare lo sviluppo futuro delle scuole comprensive. Evidentemente il loro destino si intreccia con le prospettive dell'intero sistema formativo e quindi con le ipotesi di trasformazione e di riforma che sono oggi in discussione (dalla realizzazione dell'autonomia al processo di dimensionamento, dal riordino dei cicli alla revisione dei curricula nazionali). Molti di questi cambiamenti trovano un punto di osservazione privilegiato negli istituti comprensivi di scuola materna, elementare e media. Vediamo dunque di enucleare alcuni punti di attenzione, rispetto alle questioni generali fin qui esposte.

Gli indicatori di qualità dell'istituto comprensivo

Con il termine di indicatori si intendono delimitare alcune variabili (o punti focali) che già agiscono nel sistema «istituto comprensivo» e che quindi possono fungere da elementi analizzatori dell'esperienza. In buona sostanza, è ciò che ci si aspetta di trovare in un buon istituto comprensivo. Un utile punto di riferimento è rappresentato dalla griglia di osservazione ed analisi delle scuole comprensive, elaborata nella fase iniziale del

monitoraggio dell'esperienza degli istituti. Ci limiteremo, in questa sede, ad una presentazione assai sintetica di alcuni indicatori, per lo più stralciati dal Rapporto ministeriale 1998 su «L'Istituto Comprensivo Sperimentale: un laboratorio per l'innovazione».

Gli indicatori possono essere raggruppati attorno a tre grandi aree di interesse (il territorio, l'organizzazione, il curricolo), che servono a segnalare le direzioni di sviluppo degli istituti comprensivi e le questioni sulle quali è possibile offrire già qualche prima risposta:

Rapporto con gli utenti del territorio

- La scuola comprensiva si caratterizza come un servizio alla comunità (ne raccoglie la domanda educativa), senza perdere la sua connotazione di istituzione (cioè in grado di proporre un'offerta formativa di eguale valore in tutto il territorio nazionale).

- L'eventuale differenziazione nelle modalità di organizzazione del servizio scolastico (le scuole verticali) o di erogazione dell'insegnamento (nelle scuole di piccole dimensioni) non comporta l'abbassamento nella qualità del servizio.

- I vantaggi dell'istituto verticale (visibilità della scuola, unitarietà del progetto, vicinanza ai bisogni della comunità) possono essere ulteriormente potenziati, per contenere, se opportunamente governata e controllata, i possibili svantaggi (localismo, povertà di stimoli, isolamento, ecc.).

- L'istituto comprensivo rafforza il rapporto con gli enti locali, rendendolo più incisivo ed impegnativo. Si determina un maggiore peso negoziale della scuola nei confronti della comunità (autonomia funzionale).

- L'intensificazione dei rapporti interistituzionali stimola la messa a punto di nuovi strumenti giuridici appropriati per la concertazione (dagli accordi di programma ai protocolli di intesa, dalle convenzioni ai consorzi di servizi).

- Il coordinamento tra il servizio scolastico e gli altri servizi sociali ed educativi pone le premesse per una maggiore attenzione alle condizioni dell'infanzia e della adolescenza di una comunità territoriale (v. ora la L. n. 285/1997).

Uso funzionale delle risorse professionali

- L'istituto comprensivo valorizza l'insieme delle risorse professionali presenti nella scuola (dal dirigente allo staff, dai docenti agli ausiliari, dal personale di segreteria ad altri operatori).

- Il Dirigente della scuola verticale presenta un profilo professionale arricchito, per il quale vanno studiate modalità innovative di reclutamento e incentivata la continuità della permanenza in sede.

- L'organico funzionale di istituto si presenta particolarmente adatto ai bisogni delle scuole comprensive, perché consente un'utilizzazione elastica dei docenti (titolarità di circolo/istituto e non di cattedra/plesso).

- I prestiti professionali (cioè la presenza incrociata di docenti nei diversi livelli scolastici), anche mediante il completamento delle cattedre in verticale, incrementano i progetti di raccordo (laboratori, ecc.) ed i processi di continuità.

- L'istituto comprensivo stimola la costituzione di uno staff di supporto al dirigente scolastico, per il coordinamento psicopedagogico e didattico, anche mediante diverse formule operative (esoneri, semi-esoneri, impegni aggiuntivi, incentivi economici e giuridici).

- L'ambiente scuola comprensiva offre le condizioni per sperimentare una gestione innovativa degli organici funzionali, sia nella direzione dello scorrimento verticale delle professionalità, sia nella gestione più flessibile delle scelte didattiche (es.: moduli, gruppi interclasse, laboratori, ecc.).

- Il ruolo e le funzioni del personale ausiliario, amministrativo e tecnico, oggi dipendente da enti diversi, tendono ad essere interpretati in termini unitari, attraverso una organizzazione variabile e funzionale dei relativi servizi.

- Negli istituti comprensivi si possono affrontare con maggiore flessibilità di soluzioni (es.: organico a scavalco tra materna ed elementare o tra elementare e medie) i problemi delle scuole di piccole dimensioni:

- l'organizzazione per età eterogenee, di 3-4-5 anni, nella scuola materna;

- le pluriclassi, i plessi sotto-dimensionati e l'organico perequativo nella scuola elementare;

- l'organizzazione didattica più flessibile nelle piccole scuole medie (cattedre polyvalenti, gruppi interclasse) che salvaguardi comunque la qualità degli standard formativi.

Percorsi curricolari verticali

- Le scuole comprensive contribuiscono all'elaborazione di un curricolo verticale in termini di costruzione progressiva delle conoscenze (dichiarative, procedurali, immaginative) e degli atteggiamenti sociali.

- Le caratteristiche pedagogiche degli istituti comprensivi (modalità di proposta dei saperi, verticalità del curricolo, articolazione in bienni didattici, ecc.) contribuiscono al ripensamento della scansione tra livello primario e secondario dell'istruzione.

- Il curricolo verticale valorizza un diverso rapporto tra conoscenze informali (degli alunni) e conoscenze formali (proposte dalla scuola).

- Negli istituti verticali si possono anticipare occasioni di valutazione di sistema per favorire la costruzione condivisa di standard di apprendimento (competenze, abilità trasversali) e di indicatori di qualità del servizio (gli insegnamenti, il clima, l'organizzazione).

- La messa a punto di criteri di valutazione formativa stimola la elaborazione di un curriculum «centrato» sugli apprendimenti, in quanto favorisce una analisi qualitativa delle discipline di studio (obiettivi formativi e competenze degli allievi).

- L'ambiente didattico tende ad arricchirsi di riferimenti qualitativi nel ricorso alla multimedialità, nelle esperienze di laboratorio, nell'operatività, nella gestione cooperativa della classe.

La ricerca sul curriculum viene interpretata da ogni istituto verticale alla luce delle sue peculiari vocazioni, anche con un impegno che a volte si limita a specifiche e parziali esperienze innovative. In molti casi il rinnovamento del curriculum è alimentato da progetti coordinati attorno a nuclei tematici trasversali (il piacere della lettura, le nuove tecnologie, l'esplorazione dell'ambiente, la tutela della salute, ecc.).

Lo sviluppo di un curriculum verticale avrà in ogni caso bisogno di input, anche nazionali, di ben maggiore spessore, sia riguardo ai processi culturali (a partire dal Documento sui saperi fondamentali elaborato dalla Commissione dei Saggi) sia in ordine ai possibili cambiamenti strutturali (un conto è l'idea di scuola di base unitaria, altro è la permanenza di segmenti scolastici distinti).

Pensare positivo...in verticale

In relazione agli sviluppi possibili dell'esperienza della comprensività, anche a fronte dell'obiettivo ampliarsi del suo significato (in relazione ai processi di autonomia e di riordino dei cicli), è necessario promuovere un'attenzione continua ai diversi aspetti, professionali, formativi, amministrativi e regolamentari, non escludendo quelli politico-legislativi. Solo questa pressione può determinare – nel breve e medio periodo – le migliori condizioni affinché la scelta istituzionale compiuta, forse un po' casualmente con la L. n. 97/1994, possa dispiegare tutti i suoi effetti migliorativi dell'assetto esistente.

Come si potrà notare dalla serie di interventi prospettati, siamo di fronte ad esigenze che sono ormai sentite in tutti i gangli

del sistema scolastico e non solo nell'ambito degli istituti verticali: una testimonianza aggiuntiva del valore emblematico dell'esperienza degli istituti comprensivi. Le azioni ipotizzate saranno significative nel caso, assai probabile, di una massiccia espansione degli istituti verticali a seguito dei processi di dimensionamento per l'autonomia. L'esperienza insegna che una adeguata preparazione dell'evento «comprensivo» rappresenta una condizione *sine qua non* per un positivo sviluppo dell'esperienza, spesso vissuta dagli insegnanti in termini negativi o comunque difensivi.

Sul piano professionale va garantita un'assistenza in itinere, attraverso un'azione di formazione che, oltre a coinvolgere i dirigenti scolastici, deve impegnare i responsabili amministrativi e soprattutto la componente docente. Vanno affidati compiti più incisivi agli IRRSAE (per programmi di formazione anche su affidamenti ministeriali) ed agli ispettori tecnici (per iniziative di monitoraggio e di verifica diretta), garantendo maggiore funzionalità agli appositi Nuclei Operativi Regionali degli ispettori.

È opportuna un'analisi selettiva di esperienze-pilota di ricerca didattica avviate nelle scuole verticali, a partire dal gruppo degli istituti sperimentali, ma da allargare ad altre realtà comprensive, procedendo con la metodologia della valorizzazione delle «*best experiences*» (un sito Internet potrebbe documentare le «pratiche» migliori). Una formazione in servizio diffusa dovrebbe comprendere forme di istruzione a distanza, facilitando il collegamento in rete ed il lavoro cooperativo delle scuole verticali, spesso ubicate in contesti geografici particolarmente difficili.

In termini più generali, sul piano normativo, si dovrebbe procedere a:

- definire l'istituto comprensivo come soggetto giuridico autonomo, con un proprio standard dimensionale (più favorevole di quello previsto nella generalità dei casi), a partire dalle aree a bassa densità abitativa e da estendere ad altri contesti geografici sulla base di una progettualità condivisa;
- individuare procedure di assegnazione del personale dirigente (meglio se su domanda incentivata), in modo da superare le attualità casualità o conflittualità insite nell'operazione;
- garantire una maggiore flessibilità nell'utilizzazione del personale, con priorità per figure di sistema con funzioni di coor-

dinamento didattico, scorrimenti verticali degli insegnanti attraverso l'autorizzazione al completamento di cattedra nell'ambito dell'istituto verticale;

- promuovere investimenti finanziari selettivi e mirati, che facciano concretamente percepire la verticalizzazione come occasione di incremento di risorse a partire dai fondi messi a disposizione per l'arricchimento dell'offerta formativa.

La verticalità alla prova del dimensionamento

L'avvio del processo di riorganizzazione delle scuole (c.d. dimensionamento), in vista del conferimento dell'autonomia e della personalità giuridica, costituisce un importante banco di prova per la «tenuta» dell'ipotesi dell'istituto verticale. A maggior ragione dopo che nel Regolamento definitivo sul dimensionamento (D.P.R. n. 233/1998) le tipologie di aggregazione verticale e orizzontale sono state poste sullo stesso piano.

I primi piani di dimensionamento lasciano presagire una forte propensione per gli istituti verticali nelle aree a bassa densità abitativa o nei piccoli centri, e una maggiore tenuta delle aggregazioni orizzontali nei grandi e medi centri urbani. Ma in questo modo, non si corre il rischio di costruire modelli organizzativi differenziati solo sulla base di una contingenza territoriale? Inoltre, le scuole verticali sembrano gradite agli amministratori locali, ma non agli operatori scolastici. Quali le cause di questa freddezza e quali i possibili effetti sulla qualità della didattica di una decisione non condivisa e magari subita?

Qualche commentatore ha intravisto nelle scelte operate dal Regolamento sul dimensionamento (il citato D.P.R. n. 233/1998) la volontà di accelerare per via amministrativa il processo di riordino dei cicli, imperniato sull'articolazione in due soli cicli, di base (o primario) e secondario, con il superamento dell'attuale scuola media.

Senza entrare nel merito di tale delicata questione, che è all'esame del Parlamento, vorremmo però rammentare alcuni esiti eccentrici che potrebbero scaturire da una frettolosa attuazione del nuovo Regolamento sul dimensionamento.

L'elevato standard numerico richiesto per il consolidamento delle scuole medie (dai 500 ai 900 alunni) porterà, inevitabilmente, ad un rafforzamento di tali istituzioni, soprattutto nelle aree urbane. Grandi, solide, estese scuole medie, tra le 25 e le 45 classi, sembrano evocare il modello francese del collège (scuola media quadriennale), piuttosto che il modello di riordino dei cicli (con sei anni di scuola primaria, ivi compresa una porzione biennale di ex-scuola media). In caso di un riordino impostato sulle coordinate del disegno di legge del Governo, sarebbe quindi necessario riprogettare l'intero assetto curricolare e territoriale del segmento 11-14 anni, ospitato dalla attuale scuola media.

Un'eventuale diffusione a macchia d'olio della scelta verticale, con un ciclo unitario dai 3 ai 14 anni è certamente più coerente con il progetto (iniziale) di riordino dei cicli. Ma comporterebbe comunque l'esigenza di una ristrutturazione nel caso del varo del ciclo primario sessennale dai 6 ai 12 anni. L'ultimo biennio dell'attuale istituto comprensivo (13-14 anni) graviterebbe infatti verso la scuola secondaria superiore.

Un vero e proprio rompicapo. Una ragione in più per seguire con attenzione l'evoluzione dei piani di riorganizzazione della rete scolastica in vista dell'autonomia. Una buona quota della prossima riforma della scuola scaturirà proprio dalle decisioni che vi saranno assunte.

UN DISCORSO APERTO SUL FUTURO

Abbiamo cercato di argomentare le ragioni di una rinnovata scuola di base che disponga di tutto il tempo necessario per garantire una buona formazione culturale, ripensando il curricolo in termini più essenziali e meno ripetitivi tra scuola dell'infanzia, scuola elementare e scuola media. L'impegno è quello di mantenere aperto il dibattito e la ricerca di soluzioni ottimali, anche perché il mondo della ricerca e della pedagogia sembra assai avaro, in questo periodo, di utili indicazioni al riguardo.

Il dibattito parlamentare sul disegno di legge di riordino dei cicli ha fatto registrare alcune utili convergenze sul futuro assetto del sistema scolastico, per la comune richiesta di un progetto cul-

turale e formativo più coerente e solido, anche se restano divergenze rispetto al modello istituzionale prescelto nella proposta iniziale del Governo, imperniata sull'idea di un ciclo primario di sei anni (cioè di una scuola di base unitaria, articolata in bienni progressivamente differenziati) e di un ciclo secondario parimenti di sei anni (con percorsi inizialmente orientativi e via via più canalizzati).

Abbiamo notato come non sia scontato il rapporto tra questo modello e gli istituti comprensivi. Nella C.M. n. 352 del 7 agosto 1998, che riepiloga i tratti salienti delle scuole verticali, si sottolinea la non perfetta coincidenza tra il ciclo primario sessennale prospettato nel disegno di legge governativo e la configurazione attuale degli istituti comprensivi, che prevede al momento un curriculum di base disteso su otto annualità (oltre alla scuola dell'infanzia triennale). Restano tuttavia forti motivi pedagogici di vicinanza tra i due modelli, per il comune richiamo al concetto di continuità della formazione di base e per il riconoscimento di una funzione largamente unitaria degli insegnanti con possibilità di scorrere in verticale tra gli ex gradi scolastici.

È dunque necessario far uscire il dibattito sull'obbligo scolastico e sul riordino dalle schermaglie parlamentari, per ricondurlo alle domande forti sul senso del progetto educativo e culturale e sul ruolo della scuola alle soglie del terzo millennio. Questo è l'obiettivo ambizioso, ma non impossibile, che è affidato alla rete degli istituti comprensivi oggi funzionanti nel nostro paese.

I SAPERI IN UNA NUOVA CONCEZIONE DEL CURRICOLO *

La scelta dei saperi da proporre e da apprendere nella scuola si impone come uno degli aspetti cruciali dell'istruzione. Infatti, non solo tra gli studiosi ed i ricercatori nel campo delle scienze dell'educazione, ma anche tra i responsabili, a vari livelli, delle riforme scolastiche, si è sempre sviluppato (e si amplifica più che mai in epoca contemporanea), un dibattito intorno alla tipologia delle discipline da insegnare, alla loro presenza nei curricula di studio dei vari gradi di scuola, ed oggi, soprattutto, intorno alle *modalità* con cui esse devono essere proposte.

L'obiettivo di questo saggio è quello di focalizzare l'attenzione sul significato che possono assumere oggi le discipline scolastiche, spesso definite «contenuti» dell'istruzione, all'interno dei processi di integrazione della proposta curricolare, non solo invocata dalle posizioni pedagogiche più avanzate, ma richiesta anche da alcuni cambiamenti strutturali già in atto nella scuola italiana.

Tuttavia, prima di tentare di perseguire questo scopo, è a nostro avviso necessario indicare sinteticamente, in premessa, alcuni aspetti che caratterizzano il modo con cui le società contemporanee stanno tentando di affrontare il nodo cruciale dell'innovazione dei sistemi scolastici. Questi riferimenti sono indispensabili per non cadere nell'errore di trattare un argomento specifico (nel nostro caso la nuova concezione dei saperi in una scuola che cam-

* Redatto da Raffaella Semeraro, Professore ordinario di Teoria e Metodi di Programmazione e Valutazione Scolastica, Università di Padova.

bia) isolandolo dalle inevitabili interconnessioni che esso presenta con altri aspetti delle trasformazioni in atto.

L'INNOVAZIONE SCOLASTICA CONCORRE AL CAMBIAMENTO SOCIALE

Le strade da seguire per riqualificare l'offerta formativa si stanno rivelando più che mai complesse soprattutto nelle odierne società appartenenti per lo più all'emisfero nord-occidentale del mondo, dove le grandi trasformazioni avvenute negli ultimi decenni in ogni campo impongono un profondo cambiamento dei sistemi scolastici, essendosi sviluppata una ridiscussione sulle finalità dell'offerta formativa alle giovani generazioni, e dunque essendosi evidenziato il problema dell'efficienza e dell'efficacia della scuola all'interno di società in profondo cambiamento. La scuola infatti, in quanto istituzione sociale, non è isolabile dal complesso degli eventi del mondo esterno, nè può tantomeno esimersi, proprio perché struttura educativa, dall'assunzione di responsabilità rispetto al profondo mutamento dei contesti politico-economici, culturali ed istituzionali, della produzione e del lavoro, della tecnologia, della comunicazione e dell'informazione.

La novità dei nostri tempi consiste, a nostro avviso, nell'aver finalmente compreso l'*interdipendenza* tra la qualità dello sviluppo personale e culturale degli individui e delle comunità (sviluppo definito del «capitale umano» o delle «risorse umane») e la qualità dello sviluppo della produzione materiale, profondamente condizionante l'evoluzione democratica delle società, e quella del mondo politico ed economico. Da più parti si parla di *sviluppo sostenibile*, un modello di sviluppo che dovrebbe cercare di contemperare lo sfruttamento delle risorse naturali, lo sviluppo del capitalismo e dei mercati, con il rispetto dei bisogni delle popolazioni umane e della loro crescita, della loro evoluzione culturale, della loro integrazione in società sempre più complesse. Questa complessità fa sì che nelle società occidentali (le più avanzate del mondo) siano oggi presenti fenomeni drammatici di disoccupazione giovanile ed adulta, di emarginazione dei più deboli, di aumento della devianza e della violenza, di separazione sempre più

netta tra ceti svantaggiati e ceti ricchi, in altri termini, tra gruppi egemoni sempre più ristretti e fasce della popolazione (in aumento) che vivono in condizioni di indigenza o povertà.

Anche alla luce di questa sfida, che consiste nella necessità di rivedere i significati dello sviluppo culturale e materiale a tutti i livelli, si coglie sempre più l'importanza dell'educazione, dell'istruzione e della formazione dei giovani e degli adulti (per i quali si parla di educazione continua), in quanto *solo* questi processi di trasmissione culturale tra le generazioni possono promuovere e diffondere fenomeni di cambiamento a largo raggio, a condizione che essi siano suscitati dall'accoglimento di valori civili e di comportamenti che a tali valori si ispirano, allo scopo di favorire la *concreta* realizzazione di una diversa convivenza democratica e concorrere a forme di sviluppo evolute che non dimentichino i bisogni dell'uomo per inseguire unicamente l'aumento della produzione materiale e del movimento di capitali.

Per questa ragione si invocano dovunque (pensiamo nello specifico alle aree continentali nordamericana ed europea, al cui interno il nostro paese è collocato) riforme dei sistemi scolastici in considerazione dei contesti sociali mutati. Nel momento in cui si sta scrivendo questo saggio (ottobre 1998) si intensificano gli sforzi dei Ministri dell'Educazione dei paesi dell'Unione Europea per assumere criteri comuni nel decifrare i problemi più urgenti con cui la scuola deve misurarsi (come ad esempio quelli della dispersione scolastica, dell'apprendimento di una seconda lingua veicolare per tutto il continente europeo, o dell'uso delle tecnologie informatiche), e per creare rapporti più articolati tra i diversi cicli dell'istruzione, da porre in connessione con le dinamiche trasformative del mondo del lavoro, tramite, ad esempio, la proposta di impianti curriculari più flessibili. Questa strada di confronto comparativo diviene ancora più fruttuosa quando si cerca non solo di condividere l'individuazione dei problemi più urgenti, ma soprattutto di adottare criteri comuni nel cercare di risolverli.

A livello politico, la vera novità di questo fine-secolo è costituita dal fatto che i governi progressisti dei paesi industrializzati dell'occidente esplicitano la necessità di un forte impegno per l'educazione e la formazione, dopo un lunghissimo periodo in

cui la scuola è stata per lo più oggetto di tagli di bilancio. Le scelte operate da alcuni governi in questo momento (gli Stati Uniti, ad esempio, e, in Europa, l'Inghilterra e la Germania) hanno aspetti comuni. Nei bilanci di previsione per l'anno 1999, questi paesi prevedono prima di tutto investimenti economici più consistenti per l'ammodernamento dell'offerta formativa, oltre che ipotizzare cambiamenti organizzativi (numero compatibile di alunni per classe; aumento del corpo docente laddove necessario). Si prevede un riconoscimento economico più adeguato per la professione dei docenti, nel tentativo di restituire ad essa il prestigio sociale perduto. Si pensa inoltre ad interventi di formazione in servizio degli insegnanti, oltre che all'introduzione di un sistema di incentivi collegato alla qualità delle loro prestazioni di lavoro.

In Italia si è ancora lontani da tali prospettive, in quanto mentre da un lato l'attenzione è oggi concentrata sulla politica dei pensionamenti e sulle scelte da compiere in presenza di un eventuale esubero dei docenti, dall'altro si sono negli ultimi due anni introdotte normative (di cui si parlerà diffusamente nel successivo punto 2 di questo saggio) tese più che altro a razionalizzare l'uso delle risorse umane e materiali, piuttosto che a procedere, in parallelo, ad investimenti economici consistenti per sostenere l'innovazione del sistema scolastico.

Esiste dunque ancora nel nostro paese una distanza, spesso una dissociazione, tra le proposte di innovazione di tale sistema (avanzate da diversi soggetti – istituzionali e non – presenti nella società in generale, nel mondo della ricerca, della politica, dell'economia, della Pubblica Amministrazione) e la effettiva possibilità della loro realizzazione pratica nella scuola o in altri contesti formativi. Quello che manca ancora, per colmare la distanza tra i progetti innovativi e la loro attuazione, è appunto un impegno coerente in termini di liberazione di risorse economiche da mettere a disposizione per sostenere la trasformazione della scuola. Senza investimenti in tale direzione, i processi di innovazione non potranno realizzarsi in maniera rapida e adeguata, ma vi potrà essere il pericolo di una ulteriore disaffezione del corpo docente nei confronti del proprio lavoro, oltre che una frustrazione delle famiglie e della popolazione in generale nei confronti di una

scuola che formalmente sta cimentandosi con processi di profondo cambiamento, ma sostanzialmente non può realizzarli perché non è posta in condizione di usare le risorse economiche, culturali e materiali necessarie a tradurli in pratica.

Inoltre, da un punto di vista culturale, va in Italia denunciata la mancanza di un approccio sistemico nel mettere mano alla riforma dell'istituzione scolastica. Infatti, di fronte ad alcuni processi di cambiamento già messi in moto dalle nuove normative riguardanti il riammodernamento di tale istituzione (si veda la legge sull'autonomia scolastica), persistono prospettive di trasformazione enunciate, ma non ancora divenute operative (si pensi ad esempio al dibattito sui saperi essenziali da proporre in una scuola di base rinnovata, oppure alla mai realizzata riforma complessiva ed organica dell'istruzione obbligatoria e di quella secondaria superiore).

Siamo dunque in presenza, nel nostro Paese, di innovazioni non connesse ad una riforma strutturale ed organica di tutto il sistema scolastico, ma che tentano di risolvere *alcuni* aspetti del problema.

Tuttavia, questi scenari parziali del cambiamento introducono già oggi nella scuola italiana prospettive pedagogiche e di organizzazione del lavoro diverse dal passato, per cui, per realizzare in modo adeguato il nuovo quadro normativo comunque già divenuto vincolante per l'attività didattica, appare necessario riflettere su alcune delle molte questioni che esso suscita nelle fasi della sua attuazione pratica.

Come si è già detto, in questo saggio si vuole affrontare una di queste questioni, e cioè il *significato che dovrebbe assumere la proposta dei saperi* in una scuola sollecitata al cambiamento dalle riforme in atto. Per collocare tuttavia adeguatamente tale questione, non si può non tener conto dei più vasti significati attribuiti al curriculum scolastico, significati che oggi sono rimessi in discussione dai nuovi assetti normativi legati alla realizzazione dell'autonomia scolastica.

Per questa ragione, prima di trattare nello specifico le problematiche connesse al senso che deve assumere la trasmissione dei saperi nella scuola italiana d'oggi, sono necessari riferimenti da un lato all'autonomia scolastica e ai cambiamenti strutturali

che si stanno realizzando nella scuola, dall'altro alle nuove concezioni curriculari che dovranno essere assunte non solo da tutti gli istituti scolastici vincolati dalla normativa a divenire più autonomi, ma, fra questi, prima di tutto dagli istituti comprensivi, che insieme all'autonomia scolastica stanno già affrontando il problema della continuità didattica tra i cicli della scuola materna, primaria e secondaria di primo grado, e dunque stanno scoprendo, ed iniziando a praticare, interventi didattici giustificati dalla concezione di un curriculum integrato.

L'AUTONOMIA RICHIEDE UNA NUOVA CONCEZIONE DEL CURRICOLO NELLA SCUOLA DI BASE E NEGLI ISTITUTI COMPRESIVI

Soprattutto a partire dal 1997, il governo italiano ha emanato nuove leggi e regolamenti che mirano a ridisegnare il sistema scolastico (soprattutto, per ora, per quanto riguarda l'istruzione obbligatoria), nel quadro tuttavia di un cambiamento dell'assetto organizzativo e didattico delle scuole connesso all'avvio di quella che viene definita l'autonomia scolastica. Il processo di autonomizzazione delle scuole sancisce la necessità di rapporti più flessibili tra gestione centrale e periferica dell'istruzione e richiama al bisogno di ridiscutere anche *quali saperi debbano essere trasmessi* ai giovani in una scuola che operi in contesti sociali e culturali in continuo cambiamento. Inoltre, alla stessa promozione di una maggiore autonomia degli istituti, si accompagnano normative che tendono a riorganizzare anche il servizio scolastico in base ai bisogni degli allievi e delle popolazioni che vivono nei territori dove la scuola opera. In questi anni che chiudono il millennio, gli insegnanti italiani dovranno dunque misurarsi con contesti di riferimento del tutto nuovi rispetto al passato, che riguardano non solo nuovi scenari delle compagini culturali e sociali, ma anche nuove modalità di esercizio della loro professione.

Gli aspetti della ristrutturazione organizzativa e didattica degli istituti scolastici italiani che saranno di seguito sinteticamente richiamati (sapendo che verranno presentati più analiticamente in altri saggi di questo quaderno), verranno considerati *soprattutto* in riferimento alle conseguenze che la loro realizzazione compor-

terà in termini di ridiscussione ed applicazione di diverse concezioni curricolari, al cui interno assumono senso i nuovi significati da attribuire ai saperi da insegnare ed apprendere a scuola.

L'autonomia scolastica

Nell'articolo 21 della L. n. 59 del 15 marzo 1997 (riguardante la delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni e agli enti locali per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa), è prevista anche l'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi. Si prevedono due forme di autonomia, sia organizzativa (comma 8), che didattica (comma 9), nonché, nell'esercizio della stessa, aspetti sistematici di collaborazione ed integrazione con gli enti locali, regionali, nazionali e/o comunitari (riferiti all'Unione Europea), allo scopo di ampliare l'offerta formativa (comma 10).

L'individuazione di nuovi stili professionali riguardanti l'operato degli insegnanti deve dunque tener conto sia dell'autonomia organizzativa che di quella didattica. La prima forma di autonomia è finalizzata, secondo il dettato della normativa, a rendere più flessibile, efficiente ed efficace il servizio scolastico, integrando ed utilizzando al meglio le risorse (umane, materiali, finanziarie) e le strutture, introducendo nuove tecnologie e coordinando l'attività scolastica con gli andamenti del contesto territoriale. L'autonomia didattica, fortemente connessa con quella organizzativa, salvaguarda la libertà di apprendere dell'allievo, quella di insegnamento, quella delle famiglie nelle scelte educative, fermo restando il rispetto degli obiettivi generali indicati dal sistema nazionale di istruzione.

Per quanto riguarda dirigenti scolastici e docenti, queste libertà si dovrebbero sostanziare nella scelta di metodologie, forme di organizzazione didattica, tempi di insegnamento fortemente congruenti con la progettazione educativa e con la programmazione scolastica dei singoli istituti. Inoltre, una delle aree di espressione di questa maggiore flessibilità dovrebbe riguardare anche la *scelta dei curricoli di studio*. Infatti, una delle novità più rilevanti, insieme alle altre, è proprio questa, in quanto alle mate-

rie uguali per tutti gli allievi presenti nei programmi nazionali gli istituti potranno affiancare materie opzionali (alternative, integrative o facoltative), scelte soprattutto in base ai bisogni degli allievi e alle esigenze culturali del territorio in cui la scuola opera, bisogni emergenti da vari ambiti sociali ed istituzionali, dal mondo del lavoro e così via. Tutto questo dovrebbe rendere più ampia la possibilità di progetti didattici diversificati in considerazione delle differenze individuali e culturali presenti dentro e fuori la scuola, ma dovrebbe anche, in parallelo, obbligare ad una profonda revisione dei sistemi di valutazione non solo del profitto degli studenti, ma anche della produttività del sistema scolastico italiano, sia a livello regionale che nazionale. Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto (quello della valutazione appunto), la realizzazione dell'autonomia scolastica, oltre che indurre ad una discussione interna agli istituti dei sistemi di valutazione da adottare in base alla ristrutturazione organizzativa e didattica degli stessi, indica la necessità che vengano resi sistematici il monitoraggio e la valutazione dell'efficacia e della funzionalità dell'intero sistema scolastico italiano, per controbilanciare eventuali spinte periferiche troppo accentuate con sistemi valutativi validi per tutte le scuole.

I saperi essenziali nella scuola di base

Il nuovo assetto scolastico delineato dalla promozione dell'autonomia organizzativa e didattica degli istituti riguarda tutta l'istruzione, sia a livello primario che secondario. Uno degli aspetti di questo nuovo riassetto si riferisce, come si è visto, alle materie di studio da proporre nei curricoli scolastici. Il dibattito sui saperi da trasmettere in una scuola che operi in contesti sociali e culturali profondamente mutati (e che tenga anche conto della maggiore libertà degli istituti – garantita dall'autonomia – nella proposta delle materie curricolari facoltative, scelte in base alle esigenze locali) si doveva necessariamente focalizzare sulla individuazione di *saperi essenziali*, da proporre a tutta la popolazione scolastica, distinti da saperi non essenziali, che dovrebbero riguardare la libera opzione delle scuole. Finora questo dibattito si è concentrato, soprattutto per le iniziative del Ministero della Pub-

blica Istruzione, soprattutto sulla delineazione dei contenuti essenziali da proporre nella scuola di base, rimanendo ancora da sciogliere lo storico nodo della riforma della scuola secondaria superiore, mai realizzata in Italia nell'ultimo mezzo secolo.

Per l'approfondimento della questione riguardante appunto i saperi essenziali da proporre nella scuola di base, è stata istituita dal Ministro un Commissione tecnico-consultiva sui contenuti della scuola (comunemente indicata come Commissione dei Saggi), la cui sintesi dei lavori è contenuta in due documenti. Il primo, redatto dal presidente R. Maragliano, è stato presentato nel maggio 1997; il secondo, sempre sull'impianto del primo, è stato riformulato in modo più sintetico da un gruppo ristretto di studiosi e presentato il 20 marzo 1998 all'Accademia dei Lincei in Roma. Su quest'ultimo documento il Ministro della Pubblica Istruzione (vedi la circolare ministeriale dell'8 aprile 1998) ha chiesto che si aprisse una discussione sul piano nazionale, coinvolgendo, nell'espressione di pareri non solo i capi di istituto, i docenti, gli studenti, ma anche esperti delle università e delle accademie, con l'auspicio che non ci si «...fermi solo agli aspetti settoriali e disciplinari, ma si guardi invece all'interesse generale, tenendo ben salda l'ottica dell'equilibrio tra i saperi e quella della loro trasversalità...».

Se correlata alla promozione dell'autonomia scolastica, questa seconda operazione (che riguarda la scelta dei saperi essenziali da proporre nella futura scuola dell'obbligo, da affiancare con quelli integrativi e facoltativi scelti liberamente dai singoli istituti) introduce non solo una forte responsabilità del governo centrale nella indicazione dei futuri curricula a carattere nazionale (le discipline e le attività fondamentali), ma obbliga soprattutto dirigenti scolastici e docenti a prefigurare una loro futura maggiore responsabilità nella progettazione dell'offerta curricolare, non più totalmente stabilita dal centro, ma a carattere misto, cioè decisa, in parte, anche all'interno delle singole scuole². È presumibile che i gradi di libertà nella proposta locale di materie integrative e/o facoltative, risultino assai ridotti (si dovrà infatti attendere il

² Si veda l'articolo di R. Semeraro sui saperi essenziali riportato nei riferimenti bibliografici.

varo definitivo del Regolamento per l'attuazione dell'autonomia scolastica) Tuttavia rimane il fatto che questa opportunità dovrà necessariamente far tornare l'attenzione di dirigenti e docenti sul senso della progettazione educativa e della programmazione didattica dei singoli istituti. È infatti impensabile che la scelta di tali materie avvenga senza discutere degli aspetti formativi delle discipline, del loro significato per lo sviluppo, negli allievi, di conoscenze, abilità e capacità che i docenti considerano importanti da far loro acquisire.

La ridiscussione degli obiettivi educativi e didattici

Tutto questo dovrebbe comportare, per gli insegnanti, la discussione sia degli obiettivi educativi che di quelli didattici. Per quanto riguarda i primi, gli insegnanti devono ridiscutere il significato formativo dell'istruzione per allievi che devono affrontare i complessi problemi del mondo contemporaneo e riscoprire l'importanza di una progettazione educativa comune, che consideri l'istruzione *all'interno* dell'insieme dei processi educativi che dovrebbero tendere allo sviluppo globale della personalità dei soggetti e della democrazia nei gruppi, e che consideri quindi la scolarizzazione un grande contributo alla formazione dell'uomo. Gli obiettivi didattici sono dunque dipendenti dagli obiettivi educativi, e in questa prospettiva vanno compiute le scelte delle materie di studio da proporre, dei metodi, degli strumenti, dei criteri di valutazione da utilizzare, oltre che delle forme di individualizzazione e socializzazione da sviluppare nella scuola. Anche la programmazione didattica deve assumere dunque un rilievo che mai finora ha avuto per gli insegnanti della scuola italiana. Essi devono infatti in primo luogo comprendere che l'istruzione è prevalentemente un'impresa collettiva, che va dunque principalmente progettata solo a livello di gruppo (programmazione didattica di istituto, programmazione dei *team* dei docenti nella scuola primaria, del consiglio di classe nella scuola secondaria, del collegio unitario negli istituti comprensivi), e che questo non mortifica, ma rende al contrario più adeguato il lavoro del singolo docente. Nel contempo occorre

anche rendersi conto che la progettazione didattica va anche seguita nella sua realizzazione, per cui è intrinseco a questo processo il verificarsi di interventi correttivi lungo il percorso di applicazione del progetto, qualora questa applicazione non risulti soddisfacente ed adeguata.

La riscoperta dell'importanza pedagogica di questi passaggi cruciali per innovare l'offerta formativa della scuola, viene ulteriormente sollecitata dalla riforma dei cicli scolastici che è stata di recente riportata all'attenzione, non solo per l'accentuato confronto con gli altri paesi del continente europeo in ogni aspetto della vita sociale (in nome della creazione dell'Unione Europea), ma anche per le recenti iniziative del governo italiano al riguardo.

La riforma dei cicli scolastici

La presentazione da parte del Ministro della Pubblica Istruzione (nel giugno 1997) della Legge-quadro in materia di riforma dei cicli scolastici, che ridefinisce l'arco della scolarità obbligatoria in Italia, rimettendo in discussione non solo la scelta di saperi essenziali da proporre nella scuola di base, ma anche il modo in cui concepire l'obbligo scolastico nei confronti delle scelte successive degli studenti, crea un ulteriore motivo per interrogarsi sulle modalità con cui gli insegnanti reagiranno a questa ristrutturazione del sistema scolastico, e, soprattutto, sui nuovi significati che essi dovranno attribuire alla loro professionalità.

Nella proposta governativa iniziale la durata futura della scolarità obbligatoria doveva coprire dieci anni di vita dell'allievo (con inizio a cinque anni e spostamento della sua conclusione al quindicesimo anno di età). Per ammissione dello stesso Ministro della Pubblica Istruzione questa proposta avrebbe dovuto costituire una fase di passaggio, che avrebbe dovuto segnare l'inizio di un cammino per portare l'Italia ad affrontare in modo più radicale la riforma dell'intero sistema scolastico. Se questo spostamento della scolarità obbligatoria, infatti, non fosse accompagnato da una riforma strutturale della attuale scansione dei cicli di scuola materna, primaria e secondaria (di primo e secondo grado), non solo non ci allineeremmo agli altri paesi europei, ma compirem-

mo una operazione di facciata, che non garantirebbe di per sè una nuova qualità della scuola.

Tuttavia, nell'immaginario dei docenti in servizio, il riordino dei cicli, così come inizialmente ipotizzato nel 1997, è stato vissuto soprattutto come premessa ad una diversa loro collocazione di organico in questo nuovo contenitore istituzionale, aprendo a vissuti di incertezza, e molto spesso, di ostilità e rifiuto non tanto dei singoli processi innovativi (alcuni dei quali già in via di attuazione come l'avvio dell'autonomia scolastica), ma dell'intero insieme di trasformazioni del sistema scolastico, con le prevedibili conseguenti resistenze ad implicarsi nell'innovazione organizzativa e didattica della scuola. È stato infatti emblematica la richiesta massiccia di pensionamenti avanzata dai docenti italiani nel 1997, segno evidente di un desiderio di fuga nei confronti dei nuovi assetti istituzionali e didattici previsti, oltre che indiretta manifestazione di non sapere, o non volere, confrontarsi con l'innovazione.

Se, come è profondamente augurabile, anche l'Italia dovesse nei prossimi anni affrontare in modo consapevole la riforma complessiva dell'istruzione primaria e secondaria in modo organico, cosa mai accaduta nell'ultimo cinquantennio, gli insegnanti dovrebbero ridiscutere i significati che essi attribuiscono al curriculum di studi, riscoprendo aspetti di trasversalità tra gli stessi, per garantire una *continuità educativa e didattica che attraversi i vari cicli dell'istruzione*, superando l'attuale separatezza tra gli stessi, che comporta costi agli allievi soprattutto negli anni iniziali del ciclo successivo a quello da essi appena terminato. Si dovrebbero istituire e rendere stabili ed organici i collegamenti tra gruppi di docenti degli anni terminali del ciclo precedente ed iniziali di quello successivo, per procedere poi, nel tempo, a collegamenti più ampi tra docenti che operano all'interno degli interi cicli scolastici. Tutto questo apre alla necessità di prevedere l'intensificazione di lavori di gruppo tra i docenti e lo sviluppo di attività collaborative, finora assai carenti nella scuola, non tanto nelle riunioni formali, ma nel coinvolgimento sostanziale ad operare per migliorare l'offerta formativa.

Il dimensionamento delle istituzioni scolastiche

Insieme a quelli appena indicati va segnalato un ulteriore nuovo passaggio, che avrà effetti sul vissuto degli insegnanti e sulla loro motivazione al lavoro.

Infatti un altro aspetto relativo all'applicazione della succitata legge n. 59 riguarda quello che viene definito il nuovo dimensionamento delle istituzioni scolastiche, all'insegna di un impiego programmato e controllabile dell'uso delle risorse umane (dirigenti, docenti, personale amministrativo ed ausiliario), materiali, tecniche, ma soprattutto finanziarie, per regolare la spesa di investimento relativa all'istruzione pubblica.

In sintesi, per quanto riguarda la struttura scolastica, province e regioni sono chiamate a sovrintendere all'adattamento della rete delle scuole a livello territoriale, individuandone la congrua dimensione in base all'andamento demografico della popolazione infantile e giovanile, ai bisogni culturali e produttivi delle popolazioni locali, in una parola assumendo responsabilità nella gestione del sistema scolastico secondo le prospettive del decentramento amministrativo.

In specifico, le funzioni trasferite per delega dallo Stato agli enti regionali, provinciali (per quanto si riferisce alle scuole secondarie superiori) e comunali (per quanto attiene ai gradi inferiori di scuola) riguardano i seguenti aspetti: a) l'istituzione, l'aggregazione o la soppressione delle scuole in attuazione dei piani regionali; b) i servizi di supporto organizzativo per l'istruzione di alunni con handicap o svantaggiati; c) i piani di utilizzazione degli edifici e l'uso delle attrezzature; d) la sospensione delle lezioni in casi gravi o urgenti; e) le iniziative da realizzare d'intesa con le istituzioni scolastiche. Tra queste iniziative sono previste l'educazione degli adulti, gli interventi integrati di orientamento scolastico e professionale, le azioni tese a realizzare pari opportunità di istruzione, interventi integrati di prevenzione della dispersione scolastica e di educazione alla salute, e, soprattutto, azioni di supporto tese a promuovere e sostenere la coerenza e la *continuità in orizzontale e in verticale* tra i diversi gradi ed ordini di scuola.

In questa prospettiva emerge anche l'introduzione di un principio di accorpamento delle sedi scolastiche. Si prevede infat-

ti l'estensione di *istituti comprensivi* di scuola materna, elementare e media inferiore, qualora le caratteristiche demografiche, geografiche, economiche e socioculturali del territorio lo richiedano. Questo nuovo assetto delle reti scolastiche, se connesso alla realizzazione dell'autonomia scolastica, porta ad attribuire nuovi compiti alla dirigenza scolastica, per cui non solo mutano i ruoli dei capi di istituto, ma muta il senso stesso della docenza, in quanto il principio di comprensività ha effetti non solo sulla revisione degli organici, ma sul significato stesso della professionalità degli insegnanti, posti di fronte al difficile compito di progettare la didattica secondo prospettive di *verticalità* tra i cicli, attualmente quasi completamente sconosciute nella realtà di lavoro della scuola italiana, anche se richiamate da precedenti normative ministeriali già negli anni passati.

Gli istituti comprensivi

La creazione degli istituti comprensivi di scuola materna, elementare e media inferiore era già prevista nella legge finanziaria 23 dicembre 1996, n. 662, ad ampliamento di provvedimenti legislativi precedenti, in cui tali istituti erano stati ipotizzati per le zone montane. In base a questo impegno governativo, è stata preventivamente avviata una prima sperimentazione a carattere nazionale del dimensionamento e riorganizzazione della rete scolastica, tramite l'avvio di 22 istituti comprensivi sperimentali collocati in tutte le regioni italiane (vedi il D.I. n. 176 del 15 marzo 1997). La sperimentazione avviata in questi istituti (attivata dalla Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado dello stesso Ministero), e la realizzazione di un correlato progetto di coordinamento delle iniziative in essi sviluppate, hanno avuto ed hanno tuttora (visto che la sperimentazione continua anche nell'anno scolastico 1998/99) lo scopo di individuare e provare le strade per promuovere una profonda innovazione riguardante la ristrutturazione dell'attività didattica, organizzativa, amministrativa e di rapporti con il territorio degli istituti coinvolti.

Il fatto che nell'anno scolastico 1997/98 il modello di comprensività sia stato esteso sul piano nazionale a oltre cinquecento

istituti non sperimentali (diretti da direttori didattici o da presidi di scuola media), e che questi siano divenuti molto più numerosi nell'anno scolastico 1998/99, indica come l'intreccio tra innovazione qualitativa (autonomia scolastica) e strutturale (nuove forme di gestione e amministrazione) delle scuole, trovi il vero nodo problematico e il vero banco di prova nella capacità dei dirigenti scolastici e dei docenti, oltre che degli amministratori operanti ai livelli regionale, provinciale e comunale, di mettere in pratica un complesso di innovazioni che porteranno ad un cambiamento della professionalità del personale della scuola e degli amministratori, i quali dovranno individuare ed esercitare nuove forme di responsabilità nel concorso comune alla ristrutturazione del sistema scolastico.

L'autonomia scolastica, la cui realizzazione dovrebbe giungere a pieno compimento entro il Duemila, congiunta con il modello strutturale della comprensività dei cicli della scuola materna e di quella di base, attribuiscono al dirigente scolastico compiti più complessi rispetto al passato, che non possono più prevalentemente tradursi sul piano gestionale ed amministrativo, ma richiamano a funzioni di qualità nel sovrintendere allo sviluppo della continuità educativa e didattica tra i cicli tramite progettazioni educative e programmazioni didattiche, che più che riferirsi ai singoli cicli coinvolti, devono spostarsi su scelte pedagogiche ed organizzative fondate sulla trasversalità tra gli stessi (indicata nella normativa come verticalità).

Il funzionamento a regime dell'autonomia scolastica prevede inoltre un diverso rapporto tra scuola, istituzioni, associazioni e gruppi operanti a livello territoriale ed enti regionali e/o locali. Si prefigura dunque un secondo livello di nuove responsabilità, che non corrispondono totalmente a quelle giocate all'interno dell'istituto scolastico, ma si focalizzano sulla creazione e stabilizzazione di relazioni interistituzionali tra la scuola e il territorio. Questo secondo tipo di trasversalità viene indicato corrispondere ad una apertura di tipo orizzontale, in cui l'impresa formativa della scuola si avvia ad una gestione mista, che vede il concorso di responsabilità del personale scolastico da un lato, ma anche, dall'altro, di gestori amministrativi degli enti locali, di istituzioni di varia natura, di associazioni culturali, imprenditoriali, sociali in senso lato che operano nel territorio, dunque in un contesto extrascolastico.

Per quanto riguarda i docenti della scuola italiana, essi si troveranno ad affrontare nell'immediato futuro profonde difficoltà derivanti dalla discrepanza che verrà ad evidenziarsi tra questi nuovi assetti normativi, che si rifletteranno in una diversa progettazione educativa ed organizzazione didattica dell'istruzione, e la loro praticabilità sul piano applicativo nella quotidianità del lavoro scolastico. Le nuove direttrici dell'innovazione che si stanno delineando, e che dovranno essere realizzate in applicazione del nuovo quadro normativo, comportano una profonda revisione della professionalità dei docenti, che in una scuola più autonoma divengono attori primari del cambiamento e devono esprimere in maniera più ampia capacità creative nella elaborazione di progetti educativi e didattici, per la cui ipotesi si richiede il lavoro di gruppi misti di docenti di scuola materna, primaria e secondaria (continuità verticale negli istituti comprensivi), oltre che l'adozione di nuovi orientamenti nell'intensificare i rapporti tra scuola e contesto extrascolastico (apertura orizzontale al territorio), tramite l'adozione di attività curriculari, didattiche, laboratoriali che non siano concepite come proprie di un sistema scolastico autocentrato. Vi sono dunque nuove responsabilità formative da giocare congiuntamente sul piano intrasistemico (dirigenti e docenti) e intersistemico (rapporti con le famiglie, con il territorio, con gli enti regionali e locali) sia negli istituti comprensivi, sia negli istituti che operino al di fuori di questo modello, sulla base dei tracciati normativi vincolanti connessi alla realizzazione dell'autonomia scolastica.

Lo scenario che si prefigura richiede l'abbandono della figura di un insegnante individualista, che si considera unico arbitro delle proprie scelte, spesso confondendo la libertà di insegnamento (che deve rimanere un bene irrinunciabile) con la legittimazione e l'insindacabilità del proprio operato personale. La scuola del futuro richiede il superamento di questa concezione della figura del docente, ancora molto diffusa nella scuola italiana, per orientarsi verso una più profonda affermazione del lavoro di gruppo, di scelte comuni e concertate, in cui le conflittualità interpersonali vengano stemperate tramite la diffusione e stabilizzazione di forme di cooperazione nell'affrontare le sfide che i cambiamenti in atto impongono.

Come si è potuto constatare dalle considerazioni appena esposte, l'autonomia organizzativa e didattica degli istituti introduce nella scuola italiana un complesso di principi radicalmente diversi rispetto al passato. Questi principi rendono necessaria la ridiscussione dell'intero impianto dell'offerta educativa che proviene a bambini, adolescenti e giovani tramite l'istruzione. Si è di fronte ad un quadro normativo che richiede una profonda innovazione didattica, la quale può essere definita come l'effetto di un complesso di sfide (politiche in senso lato, culturali, istituzionali e organizzative) che la scuola è obbligata ad accettare e mettere in pratica, attuando un cambiamento dei processi di educazione e di istruzione, al fine di creare maggiore congruenza tra obiettivi, procedure, risultati nell'attuazione di tali processi, nel tentativo di connetterli sempre più adeguatamente ai bisogni di individui e gruppi e alle profonde trasformazioni dei contesti sociali.

Uno dei passaggi cruciali che renderà realizzabile, od ostacolerà, questo complesso di innovazioni riguarda lo sviluppo, o l'eventuale complicazione, di un processo fondamentale come quello di *integrazione*. Questo processo deve agire a più livelli (tra istituzioni, tra soggetti all'interno di esse, tra responsabili a livello centrale e responsabili a livello locale, tra dirigenti e docenti, tra gruppi di docenti e tra questi e i loro allievi, tra scuola e territorio, e così via) e deve segnare un profondo cambiamento delle relazioni tra tutti coloro che sono a vario titolo impegnati nella progettazione e nella realizzazione dell'offerta formativa.

Si è anche rilevato che, all'interno di tutti gli istituti scolastici italiani che dovranno riconscepire il loro lavoro a livello organizzativo e didattico, proprio nelle fasi di realizzazione dell'autonomia, *gli istituti comprensivi sono quelli più stimolati ad esplorare per primi* questi processi di integrazione, non solo a livello intraistituzionale (rapporti tra docenti che insegnano all'interno di cicli diversi), ma anche interistituzionale (rapporti tra scuola e contesto extra-scolastico). In questi istituti, infatti, il modello di comprensività agisce come nodo cruciale da affrontare in contemporanea con quello creato dalla realizzazione dell'autonomia, per cui essi costituiscono, più degli altri, il vero banco di prova dell'innovazione.

Sul piano dei fatti, tuttavia, in tutti gli istituti scolastici italiani, ma in prima istanza negli istituti comprensivi, emergono oggi le difficoltà di questa integrazione, che, per essere sviluppata, richiede in primo luogo la diffusione di stili relazionali basati sulla cooperazione piuttosto che sulla competizione. A propria volta questi stili di comportamento devono trovare giustificazione non tanto, e non solo, sulla base di scelte individuali, ma soprattutto sulla base di nuove concezioni culturali.

In primo luogo va ridiscusso il significato da attribuire al curricolo, adottando il modello di curricolo che nella letteratura specialistica presuppone un intervento didattico fondato sul lavoro di gruppo dei docenti, lavoro caratterizzato dalla cooperazione che non può che divenire continua, dunque non occasionale, o scandita dall'obbligo di assolvere ad impegni burocratici. Questo modello, definito *curricolo integrato*, si basa appunto sullo *sviluppo di maggiori e sempre più vaste connessioni* non solo tra gli attori della scena didattica, ma anche tra gli altri aspetti che caratterizzano l'istruzione (gli obiettivi educativi e didattici devono costituire trama connettiva nella proposta dei contenuti disciplinari, a propria volta da connettere tra loro secondo prospettive interdisciplinari e da collegare con le metodologie e gli strumenti didattici, in modo da giungere alla condivisione di criteri comuni e congruenti di valutazione scolastica).

Per comprendere perchè si è giunti oggi a parlare di curricolo integrato, è utile accennare sinteticamente come si sia precisato nel tempo il significato del termine *curricolo*. Questo termine è stato introdotto per la prima volta da J. Dewey, che nel suo volume *The child and the curriculum*, pubblicato negli Stati Uniti nel 1902, dà a tale termine il significato di corso di studi. Nel 1918, sempre negli Stati Uniti, F. Bobbitt, nel suo volume *The curriculum*, amplifica l'approccio, segnalando che il termine indica sia i processi di sviluppo dell'allievo (che diverranno successivamente oggetto delle ricerche psicopedagogiche sui processi di apprendimento), sia il complesso organizzato delle intenzionalità formative della scuola.

Dopo la pubblicazione del volume di R. Tyler nel 1949, dal titolo *Basic principles of curriculum and instruction*, comincia ad affermarsi, sempre negli Stati Uniti, un'accezione complessa del

termine curricolo, maggiormente giustificata dopo la pubblicazione, a partire dalla metà degli anni Cinquanta, delle «Tassonomie» di B. S. Bloom, che proponevano appunto una lettura tassonomica degli obiettivi educativi della scuola, considerando i domini cognitivo, affettivo, psicomotorio dello sviluppo dagli allievi da sollecitare tramite processi di insegnamento adeguati. Lo studioso continua la sua ricerca anche negli anni successivi, allo scopo di definire le caratteristiche umane dell'apprendimento scolastico (Bloom, 1993).

Negli stessi anni Cinquanta, le indagini sui criteri per analizzare, progettare ed attuare il curricolo in vista dell'innovazione educativa e didattica si sono ulteriormente sviluppate negli Stati Uniti (e sono ancora oggi assai numerose), ma hanno trovato risponderne anche in Europa, soprattutto in Inghilterra. Successivamente, a partire dagli anni Settanta, altri paesi europei hanno prodotto teorie e ricerche sull'insieme dei problemi che caratterizzano l'istruzione e sulle modalità per sperimentare soluzioni. In Italia numerosi pedagogisti (tra cui vanno ricordati F. De Bartolomeis, R. Laporta, R. Maragliano, M. Pellerrey, C. Pontecorvo, B. Vertecchi, A. Visalberghi, per citare i più noti) elaboravano in quegli stessi anni studi e ricerche, ed attuavano sperimentazioni, sulle problematiche curriculari³. Va segnalato tuttavia che negli ultimi tempi l'attenzione dei pedagogisti italiani su tali questioni si è molto attenuata (tranne alcune rare e lodevoli eccezioni), al contrario di quanto accade sul piano europeo ed internazionale, in cui l'interesse per le problematiche curriculari (che risultano cruciali da affrontare per procedere ad un reale e profondo cambiamento del sistema scolastico e dell'attività didattica) continuano ad essere al centro dell'attenzione di studiosi e ricercatori con produzioni scientifiche e sperimentali sempre più vaste ed articolate.

Dall'insieme di questi studi e da quelli ancora in corso emerge la necessità di individuare le variabili costitutive dell'istruzione, sia considerandole in sè, indipendentemente dai contesti di attuazione di tale processo (teorie generali del curricolo, indicate

³ Si vedano i riferimenti bibliografici.

come «neutrali»), sia connettendole a tali contesti. Sia nell'uno che nell'altro caso, queste variabili non sono mai considerate a se stanti, ma collocate all'interno di un complesso di fattori che vanno letti secondo *un'ottica di tipo sistemico* e sui quali si deve intervenire adottando la stessa ottica. Seguendo questo approccio, molti autori hanno elaborato negli ultimissimi anni modelli di pianificazione e programmazione degli interventi educativi connessi all'istruzione lavorando sul principio dell'*interdipendenza*, e dunque tentando di analizzare i rapporti di circolarità che vengono a crearsi tra interventi settoriali, specifici, e quelli più generali, strutturali ed organizzativi propri del sistema scolastico.

I modelli più articolati sono fondati sull'ipotesi che l'impresa formativa della scuola abbia caratteri complessi, per cui non vanno solo considerate le variabili che tale impresa attiva all'interno della scuola, ma anche le connessioni della scuola con situazioni e gruppi sociali esterni ad essa.

Anche se è stato proposto nel 1968, il modello di P. H. Coombs presenta una mappa di fattori interdipendenti nell'istruzione che tiene conto in anteprima di questo approccio e che può risultare utile riportare ancora oggi all'attenzione per gli effetti che la sua accettazione può avere nella programmazione didattica da promuovere nella scuola italiana contemporanea (Laporta *et alii*, 1978, 97). Secondo tale modello, il processo educativo nella scuola è influenzato da *input provenienti dalla società* in termini di risorse e produce *output nella società* in termini di esiti educativi o di individui educati. Le variabili da considerare nell'istruzione riguardano: a) le finalità e priorità; b) gli studenti; c) la gestione; d) la struttura e i tempi; e) i contenuti; f) gli insegnanti; g) i sussidi didattici; h) le attrezzature; i) la tecnologia; l) i controlli di qualità; m) la ricerca; n) i costi.

Le situazioni di ingresso (input) e di uscita (output) evidenziate dal modello di Coombs come indicanti i contesti (di risorse culturali, materiali ed umane) in cui la scuola si colloca devono essere tenute presenti nella programmazione didattica in quanto influiscono sulla progettazione e realizzazione degli interventi formativi propri del processo di istruzione. È solo in quest'ottica che tale processo viene collocato all'interno di un insieme di offerte di educazione e formazione orientate alla crescita della persona

umana (il cui sviluppo nella scuola non è considerato avulso dal contesto ambientale e socioculturale in cui vive). Secondo questo approccio la scolarizzazione non può essere dunque considerata separatamente rispetto alle problematiche del territorio in cui l'allievo vive e rispetto a quelle della società nel suo complesso. Si può così comprendere il significato della nuova progettualità educativa che viene oggi richiesta alla scuola italiana, sia per quanto riguarda la realizzazione di una maggiore autonomia degli istituti, sia per rendere didatticamente realizzabile la continuità didattica intensificando i rapporti tra i cicli scolastici, come è richiesto di fare negli istituti comprensivi.

L'insieme di queste sintetiche riflessioni permette di chiarire, in conclusione, che quando si usa il termine curricolo si deve dunque pensare al *complesso dei fattori interagenti* che rendono possibile l'istruzione, e dunque considerare i *saperi da far apprendere* a scuola (i contenuti disciplinari) un'area di questi fattori. Come si è più volte ribadito, va dunque applicata anche all'istruzione una prospettiva a carattere sistemico, secondo cui i fattori costituenti un sistema non sono isolabili dagli altri, ma è proprio l'interconnessione dinamica tra gli stessi che determina la qualità della vita del sistema, nel nostro caso determina la qualità del sistema scolastico.

Per quanto riguarda i contenuti disciplinari, questa prospettiva richiama alla necessità di superare alcune separazioni ancora ampiamente presenti nella scuola. Queste separazioni derivano non solo dal diverso significato educativo che gli insegnanti attribuiscono alle discipline che propongono agli allievi (cosa che provoca anche la difficoltà di progettazioni didattiche condivise tra insegnanti diversi), ma derivano anche dalle modalità di questa proposta (si pensi, tra l'altro, alla passata rigidità dell'orario scolastico).

Il bisogno di favorire, soprattutto negli istituti comprensivi, la continuità verticale (tra i cicli) ed orizzontale (tra scuola e contesto extrascolastico) può dar luogo a possibili equivoci. Si può infatti *preporre* l'inevitabile riorganizzazione dei tempi, modi e strumenti riguardanti la didattica alla discussione della giustificazione culturale di questo nuovo assetto organizzativo, che si fonda sulla necessità di *connettere ed integrare*, in prima istanza,

le proposte dei diversi contenuti disciplinari. Per evitare che questo possa accadere, è utile riflettere sulle modalità di promozione di processi integrativi tra le aree del sapere da proporre nelle istituzioni scolastiche.

L'INTEGRAZIONE DEI SAPERI: UN PASSAGGIO CRUCIALE DEL CAMBIAMENTO DELL'ISTRUZIONE

Come è noto, in tutti i paesi in cui si è provveduto alla istruzione delle popolazioni giovanili esistono i programmi scolastici, che indicano appunto le articolazioni della proposta di contenuti disciplinari, diversamente scandita a seconda delle modalità di gestione dell'istruzione.

In Italia, fino ad oggi, i programmi scolastici sono uguali per tutti gli studenti e sono stabiliti dal governo centrale. Tuttavia, il nuovo assetto del sistema scolastico italiano che si sta delineando induce a prevedere un profondo cambiamento dei criteri di proposta dei contenuti disciplinari nella scuola italiana del futuro.

Come si è già precisato, una prima considerazione da fare riguarda il bisogno di una diversa proposta dei saperi essenziali nella scuola di base, considerando anche lo spostamento in avanti della scolarità obbligatoria. Una seconda e più importante considerazione da fare è che, se correlato alla realizzazione dell'autonomia scolastica, il riordino dei cicli scolastici renderà ancora più incisivo il cambiamento dei criteri di proposta dei contenuti disciplinari nella scuola. Accanto ai saperi essenziali che verranno insegnati a tutti gli studenti (stabiliti dal governo centrale), i singoli istituti avranno (come si è già sottolineato) libertà di proposta di altri saperi correlabili ad esigenze culturali e sociali diverse.

Come si è già rilevato, queste prospettive non solo richiamano ad una forte responsabilità del governo centrale nella indicazione dei futuri curricula a carattere nazionale, ma aumentano anche le responsabilità di dirigenti scolastici e di docenti nella programmazione dell'offerta curricolare, non più totalmente decisa da programmi unitari uguali per tutti, ma decisa, in parte, anche all'interno delle singole scuole.

I saperi in un curriculum integrato

Per quanto riguarda il dibattito epistemologico e scientifico sulle modalità di costruzione della conoscenza sociale, che si articola nelle aree del sapere (proposte a scuola tramite i contenuti disciplinari) andrebbero a questo punto indicati gli studiosi che in questo secolo hanno concorso a rivoluzionare le concezioni precedenti. Non essendo tuttavia questo lo scopo di questo saggio, il richiamo alle rivoluzioni epistemologiche presenti nella cultura contemporanea appare in ogni caso necessario da segnalare, perchè gli echi di queste nuove concezioni non sono giunti nella scuola. È mancato, infatti, il dibattito sul significato formativo dei contenuti disciplinari così rivisitati, e sono anche mancate, in parallelo, le considerazioni sul nuovo significato che in questa prospettiva venivano ad assumere gli apprendimenti scolastici.

Nella scuola attuale potremmo dire di essere ancora in presenza di una oscillazione (nelle rappresentazioni mentali di società, famiglie, dirigenti e docenti) tra un significato di curriculum scolastico centrato sulle discipline, rispetto ad un significato opposto di curriculum centrato sull'allievo. Queste due concezioni vengono spesso implicitamente, o scopertamente, vissute come scarsamente conciliabili. Negli ultimissimi tempi si fa strada un terzo significato di curriculum centrato sulle richieste esterne, soprattutto di natura economica, derivanti dal profondo cambiamento dei processi produttivi e dalla radicale trasformazione della dinamica della domanda e dell'offerta nel mondo del lavoro. Alcuni si interrogano infatti su quanto la trasmissione dei saperi nella scuola attuale risulti adeguata alla *competitività*, che sembra essere la parola-chiave delle sfide centrali delle società di domani, immerse nel gioco prevalente della globalizzazione dei mercati.

Le posizioni che oggi appaiono le più meditate, sono quelle che antepongono lo sviluppo delle risorse umane a quello materiale e non snaturano, per ritornare al problema dei saperi da proporre a scuola, il senso che le società civili devono primariamente attribuire all'istruzione, e cioè l'offerta di opportunità formative ai giovani per lo sviluppo della loro personalità globale e per la loro integrazione sociale in senso lato.

Ecco perchè gli studiosi più attenti che si sono occupati, negli ultimi trent'anni in particolare, dei contenuti disciplinari da proporre a scuola (per lo più operanti nell'ambito della ricerca psicopedagogica) lo hanno fatto *connettendo* le loro teorie e sperimentazioni con parallele e congruenti concezioni riguardanti le modalità con cui essi concepivano la conoscenza umana e, al suo interno, gli apprendimenti scolastici. A nostro parere risulta ancora oggi valido, a questo riguardo, l'approccio di J. Dewey (1974), secondo il quale dobbiamo liberarci dal preconcetto che esista una differenza tra l'allievo che apprende ed i programmi disciplinari, perchè essi possono essere considerati i due limiti che definiscono lo stesso processo, in quanto si tratta «... di una ricostruzione continua che passa dall'esperienza presente del fanciullo all'esperienza costituita dai corpi organizzati di verità che denominiamo studi...» (*ibidem*, 15).

Autori quali D. P. Ausubel, B. Bernstein, J. Bruner, P. H. Hirst, R. S. Peters, P. H. Phenix, J. J. Schwab, J. P. White⁴ hanno costituito, e costituiscono, riferimenti culturali importanti per chi si occupi di problematiche curricolari, perchè, a partire dagli anni Sessanta (alcuni con accentuazioni più specificamente psicopedagogiche, altri con approcci di natura più filosofica, epistemologica, oppure sociale) hanno chiarito le coordinate importanti della questione che si sta qui trattando. Seppure con teorie e posizioni diverse, essi hanno contribuito a puntualizzare che le discipline vanno concepite come forme di organizzazione della conoscenza in aree e settori diversi, i quali manifestano, tuttavia, articolazioni specifiche di elaborazioni conoscitive dovute a processi mentali unitari (anche se multidimensionali). Questi processi *attraversano* i contenuti disciplinari e sono *analoghi*, nella loro dinamica, a quelli che ciascun allievo intelligente usa nell'attivare i propri percorsi conoscitivi, alcuni dei quali si organizzano negli apprendimenti scolastici. Questo modo di concepire i contenuti disciplinari permette di comprendere anche il senso dell'interdisciplinarietà, che dovrebbe caratterizzare la programmazione di-

⁴ I riferimenti analitici agli autori stranieri qui indicati sono presenti nei volumi di autori italiani (quali, ad esempio, M. Pellerey e C. Pontecorvo) citati nei riferimenti bibliografici riportati a conclusione del saggio.

dattica, in quanto andrebbero riscoperte le dimensioni metacognitive, da sviluppare nei processi di apprendimento dell'allievo attraverso *forme di integrazione* dei contenuti (il bruneriano «curricolo integrato»). Queste forme di integrazione non possono corrispondere alla perdita delle distinzioni disciplinari, bensì all'incontro tra discipline diverse (e tra i diversi docenti che le insegnano), giustificato dalle caratteristiche e dai criteri di organizzazione concettuale che strutturano i vari saperi e si rifanno a famiglie comuni di processi mentali (Semeraro, 1982, 1985).

Andrebbero a questo punto prese in esame non solo le teorie psicologiche che si sono occupate e si occupano dei processi cognitivi (a partire da J. Piaget e L. Vygotskij, sino a J. Bruner) considerandoli anche in situazioni di apprendimento, ma anche quelle che si occupano della dinamica motivazionale, affettiva, emozionale e più in generale delle relazioni interpersonali in contesti diversi (compreso quello scolastico), in quanto si comprende sempre di più che il gioco tra questi diversi aspetti della personalità incide sul rendimento scolastico degli allievi (Boscolo, 1997). Inoltre, le concezioni più attuali riguardanti l'organizzazione dei processi mentali (e di quelli di apprendimento a scuola), tendono a superare una immagine cumulativa, secondo cui questi processi esprimono la progressiva somma dei saperi appresi, e ad accogliere una immagine dinamica e a carattere qualitativo. Secondo tale immagine gli apprendimenti scolastici corrispondono a forme specifiche di un più generale e globale processo di *costruzione* della conoscenza, che impegna il soggetto umano nei suoi diversi ambiti di esperienza, compreso quello delle esperienze vissute a scuola.

Assumendo questa prospettiva si comprende che compito primario della scuola è quello di promuovere, e rendere sempre più integrato, *il rapporto* tra le conoscenze ed i saperi che l'allievo assume dalle proprie culture di riferimento (definiti *informali*) e le conoscenze ed i saperi che egli assume ed elabora attraverso gli apprendimenti scolastici (definiti *formali*). L'istruzione è in questo caso vista come l'occasione formativa che stimola il soggetto a scoprire ed utilizzare *processi connettivi e costruttivi* della conoscenza che attraversano le forme di apprendimento dei diversi saperi disciplinari.

I processi di problematizzazione alla base degli apprendimenti disciplinari

Tuttavia occorre anche, a questo riguardo, rivedere una concezione ancora molto diffusa dell'apprendimento scolastico, spesso prevalentemente identificato con i processi di comprensione, costruzione di significati, ridiscussione critica. In tale concezione manca frequentemente una parallela ed esplicita attenzione ai processi di problematizzazione e di ricerca di soluzioni multiple rispetto ai problemi dati. Questo spostamento dell'attenzione sui processi di problematizzazione (che caratterizzano non solo la elaborazione culturale dell'esperienza a livello individuale, ma anche a livello sociale) dovrebbe portare a *concepire le aree del sapere come risposte date nel tempo* (da gruppi, comunità e società) ai *problemi* del rapporto dell'uomo con il mondo, allo scopo di poter vivere in esso. Tale prospettiva renderebbe più comprensibile il bisogno di *collocare i saperi* da proporre a scuola in una dimensione temporale (tra passato e futuro), ma avrebbe soprattutto influenza sul modo di organizzare la didattica, recuperando attività di ricerca e sperimentazione, di costruzione di ipotesi e di procedure di prova, che dovrebbero riguardare la dinamica dei processi di apprendimento scolastico, non solo riferiti alle aree scientifiche, ma all'intero complesso dei contenuti curriculari.

Dimensioni della conoscenza ed ambiti disciplinari specifici

Riflettendo sui percorsi da esplorare per rendere più profonda l'integrazione tra i saperi, va, a nostro avviso, meglio chiarita la differenza tra le grandi dimensioni della conoscenza e gli ambiti disciplinari specifici. Tra le prime potremmo individuare le forme della cultura che hanno attraversato i secoli (meglio riconoscibili come cultura umanistica, scientifica, tecnica), ed individuabili nel *complesso* di discipline riguardanti rispettivamente l'uomo e le società, il mondo fisico e biologico, gli strumenti prodotti dall'uomo. All'interno di queste grandi dimensioni vanno collocati gli innumerevoli settori disciplinari che ad esse appartengono, anche se va chiarito che le differenziazioni, sia a livello generale che spe-

cifico, non sono sinonimo di incomunicabilità tra gli stessi settori, ma dovrebbero semmai costituire la premessa per la progressiva scoperta di *dimensioni sovraordinate* a carattere interdisciplinare, come la ricerca scientifica dimostra ogni giorno di più. Queste dimensioni non possono che essere ricercate nella scoperta che i processi mentali che *organizzano* e *trasformano* continuamente le esperienze e le conoscenze di ciascun individuo (e che sono presenti negli allievi che apprendono in quanto soggetti intelligenti e pensanti) sono gli stessi che hanno permesso l'*organizzazione* e la *trasformazione* delle aree del sapere. Questo comporta la necessità che le discipline non vengano proposte come ambiti chiusi ed indiscutibili della cultura, ma come costruzioni strutturate della conoscenza sociale, caratterizzate tuttavia da aspetti dinamici, aspetti che le aprono a possibili trasformazioni. Gli allievi saranno portati a questo modo di concepire le materie di studio se i docenti saranno capaci di educarli ad interrogarsi continuamente sui *problemi fondamentali* del rapporto dell'uomo con il mondo, ai quali i saperi disciplinari cercano di dare risposta.

L'integrazione tra i codici linguistici

Andrebbe anche chiarito che nella scuola manca spesso la distinzione tra il carattere «linguistico» di ogni area disciplinare, (per cui il processo cognitivo *trasversale* da stimolare negli allievi, se si considerano le discipline come linguaggi, è quello che porta a concepire ogni sapere come *organizzazione di codici linguistici* in senso lato) ed i codici specifici che differenziano le aree del sapere (verbali, numerici, figurativi, sonori e così via). A questo riguardo, è utile ricordare le posizioni espresse agli inizi degli anni Settanta da B. Bernstein a proposito della funzione che la scuola può avere nell'integrazione tra codici linguistici. La studioso inglese è stato un punto di riferimento centrale nel far comprendere come nell'ambito scolastico gli allievi dovrebbero essere aiutati ad integrare i codici «particularistici», «ristretti» (che essi utilizzano apprendendoli dalla loro cultura di appartenenza e di cui si avvalgono nella vita quotidiana) con quelli «universalistici», «elaborati», che sono i linguaggi utilizzati nella scuola (da taluni defi-

niti linguaggi specialistici). Nell'ambiente scolastico sono infatti compresenti diverse forme di linguaggio, sia quelle connesse alle diverse competenze comunicative degli allievi e degli insegnanti, sia quelle derivanti dell'apprendimento e dall'uso dei codici disciplinari propri di ciascuna area del sapere.

Gli insegnanti dovrebbero essere sollecitati a distinguere e connettere, con maggiore precisione, queste varie dimensioni dell'articolazione dei saperi, non solo correlandole con i processi di costruzione della conoscenza e con le forme di apprendimento generali e specifiche, che si vorrebbe stimolare negli allievi, ma anche esplicitando quale sia la *concezione* degli stessi saperi da considerare all'interno di un curriculum formativo. Questi non vanno infatti identificati solo come settori disciplinari specifici (curricolo sommativo), ma come *tramiti* per stimolare processi mentali ed abiti comportamentali. I discenti vanno infatti orientati a prendere contatto con quanto la storia della cultura ci consegna, ma soprattutto aiutati a divenire consapevoli (come già precisato) che i saperi sono organizzazioni, in ogni caso dinamiche, della conoscenza sociale, poichè l'avventura umana di decifrazione dei fenomeni del mondo è inarrestabile.

Il compito della scuola, nelle attuali società in continua trasformazione, non può che essere quello di sostenere i giovani nella scoperta e nella prova, tramite l'acquisizione dei saperi, di processi di *integrazione tra le differenze* (curricolo integrato), siano esse di carattere disciplinare, culturale, sociale, etnico, linguistico, territoriale, o riferite a singoli individui oppure a differenti processi di produzione, lavoro, comunicazione.

LA TRASMISSIONE CULTURALE NEGLI ISTITUTI COMPENSIVI

La progressiva realizzazione dell'autonomia e l'adozione del modello di comprensività in molti istituti riportano l'attenzione al dibattito sulle modalità di proposta dei saperi nella scuola. Secondo il nuovo assetto normativo cambia infatti l'articolazione interna dal curriculum, così come è stata finora conosciuta in Italia. Accanto a discipline fondamentali, che saranno uguali per tutta la popolazione scolastica (il *core curriculum*, se ci riferiamo alla let-

teratura anglosassone sulle teorie curriculari), dovranno essere indicate anche aree di discipline opzionali e di discipline integrative e facoltative, all'interno delle quali gli istituti potranno compiere delle scelte autonome, in base alle esigenze della popolazione scolastica e del territorio.

Come si è già precisato, le proposte curriculari muteranno profondamente nella futura scuola di base, in quanto i contenuti disciplinari da trasmettere in ciascuna scuola saranno per un verso stabiliti a livello centrale, per altro verso scelti a livello locale.

Nello schema di Regolamento sull'autonomia didattica, organizzativa ed amministrativa degli istituti scolastici, licenziato dal Ministro della Pubblica Istruzione nell'autunno 1998, ed inviato al Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione per il parere di rito, si ipotizza un profondo cambiamento dell'offerta curricolare che innova i precedenti piani di studio completamente decisi a livello nazionale.

Nei nuovi piani di studio vi sarà il concorso di due insiemi di discipline e attività: il primo insieme comprende quelle *fondamentali*, il secondo insieme quelle *integrative* e *facoltative*.

Per quanto riguarda il primo insieme, si avranno due livelli di discipline e di attività fondamentali: il primo livello avrà carattere vincolante e costituirà il piano di studio di base di ogni grado, tipo ed indirizzo di istruzione sul piano nazionale; il secondo livello, sempre deciso a livello nazionale, conterrà una serie di discipline e attività *alternative* tra le quali sarà possibile operare una scelta da parte degli istituti.

Il secondo insieme comprende discipline ed attività che integrano obbligatoriamente il curriculum, definite appunto *integrative*, che vengono scelte dalle scuole. Nella scelta di tali discipline, tuttavia, i singoli istituti devono tener conto sia dei limiti di flessibilità temporale utili a realizzare compensazioni tra le discipline fondamentali, sia del fatto che, all'interno dell'orario obbligatorio annuale complessivo, queste attività integrative non possono occupare meno del 10% e più del 20% del tempo previsto per l'attività scolastica annuale.

Il piano di studi è dunque progettato dagli istituti scolastici, componendo tre aree di discipline (fondamentali obbligatorie, fondamentali alternative ed opzionali integrative), affinché, lad-

dove il collegio dei docenti lo decida e il numero degli alunni lo consenta, si vengano nel tempo a proporre agli allievi tanti curricula tra loro differenziati all'interno dello stesso piano di studi, tra i quali è prevista possibilità di opzione da parte di studenti e famiglie. Tuttavia, una volta progettati dalle istituzioni scolastiche, questi curricula devono essere tendenzialmente stabili, e, per l'adozione di nuove scelte culturali o per la variazione di scelte già effettuate, si deve tener conto delle attese di studenti e famiglie relative alla conclusione del ciclo di studi. I cambiamenti delle proposte curriculari devono essere ampiamente pubblicizzati per consentire il confronto con la comunità scolastica e con il contesto culturale, sociale ed economico del territorio.

Ancora nel secondo insieme è prevista la possibile presenza di discipline e attività *facoltative* che le istituzioni scolastiche possono programmare, anche sulla base di accordi con le regioni e gli enti locali, per la realizzazione di percorsi formativi integrati.

Questo nuovo scenario sposta l'attenzione non tanto sull'eshaustività delle aree disciplinari proposte dal governo centrale, quanto sull'operazione didattica complessiva che gli istituti dovranno compiere, sulla *congruenza*, cioè, con cui essi riusciranno a progettare le proposte curriculari. Queste dovranno connettere (e rendere significative ed esplicite per gli studenti, le famiglie ed il contesto territoriale) l'offerta di saperi fondamentali e quella di saperi opzionali integrativi e facoltativi, in un quadro di auspicabile progressivo aumento dei gradi di flessibilità del processo di istruzione e dell'intero sistema scolastico italiano.

Secondo questa prospettiva si dovrà lavorare, secondo il nostro parere, non solo sull'indicazione dei saperi essenziali (area *forte, vincolante, fondamentale* del curriculum), ma anche sulla definizione di una *vasta* area di discipline che completino, sempre a livello obbligatorio, l'offerta di tali saperi (area *alternativa* del curriculum), al cui interno ciascun istituto può compiere le sue scelte, affiancandole con una terza area di contenuti curriculari, liberamente scelta dagli stessi istituti (area *libera* del curriculum, che comprende le discipline *integrative e facoltative*).

È imprescindibile che tale modello vada riconiugato considerando il riordino dei cicli nella futura scuola di base e l'auspicabile riforma della scuola secondaria superiore, in quanto è

indispensabile adattarlo alle esigenze educative, didattiche e formative dei cicli stessi, che vanno riferite alle diverse fasce dell'età evolutiva che di essi fruiranno lungo l'iter della scolarizzazione.

ALCUNE ESPLORAZIONI DI DIDATTICA INNOVATIVA NEGLI ISTITUTI COMPRESIVI SPERIMENTALI

La ricerca dei percorsi attraverso i quali rendere possibile l'innovazione didattica considerando il quadro di riferimento sin qui delineato, è stato l'obiettivo dell'attività dei ventidue istituti comprensivi sperimentali, ai quali già si è fatto cenno.

Al loro interno si sono creati quattro sottogruppi, con l'intento di sperimentare in anteprima le modalità di realizzazione: a) della nuova *articolazione istituzionale* della scuola; b) della diversa *strutturazione curricolare* da progettare e mettere in atto in ragione dei cambiamenti richiesti; c) dell'*organizzazione didattica* da trasformare considerando i nuovi assetti del lavoro scolastico; d) dei *nuovi rapporti* da instaurare tra *scuola e territorio*.

Le problematiche relative alle diverse modalità di proporre i saperi e progettare le attività didattiche conseguenti sono state affrontate (e continuano a tutt'oggi ad essere approfondite anche nella messa in atto di sperimentazioni specifiche) nel secondo sottogruppo, che ha lavorato sull'ipotesi e la realizzazione di percorsi di progettazione curricolare diversa dal passato proprio in base al modello di comprensività. Di questo sottogruppo (la cui attività è seguita dall'ispettore G. Cerini e dall'autrice di questo saggio) fanno parte i dirigenti scolastici ed i docenti referenti dei seguenti istituti comprensivi sperimentali: Casa del Sole (Milano), Cavriglia (Arezzo), Cerro al Lambro (Milano), Russi (Ravenna), Sant'Apollinare (Frosinone), San Gimignano (Siena), San Marcello (Ancona), San Venanzo (Terni).

Tenendo in considerazione in prima istanza la sfida che la realizzazione del modello di comprensività imponeva, si è prima di tutto compreso che andavano chiariti i nuovi significati dell'istruzione che venivano a rendere possibile un *curricolo integrato*, favorendo prima di tutto il raccordo tra i cicli (continuità

verticale). Ci si è in altri termini preoccupati primariamente della integrazione interna dei collegi unitari, mobilitandoli sullo sviluppo di progetti di lavoro interciclo (soprattutto riguardanti i cosiddetti anni-ponte), anche se si sono inevitabilmente create esperienze derivanti da nuove forme di apertura al territorio, più intense che in passato (continuità orizzontale).

Ridefinire il significato del curricolo scolastico

All'inizio del lavoro si è compreso che l'innovazione didattica che si chiedeva di realizzare negli istituti comprensivi sperimentali di questo sottogruppo, si focalizzava sull'ipotesi e sulla successiva sperimentazione di attività curricolari, i cui significati fondativi dovevano essere rivisti. Andavano ridiscussi i nuovi obiettivi educativi e didattici verso cui si stava man mano orientando la formazione di base, lavorando intorno ai concetti di primarietà e secondarietà dell'istruzione, ma, soprattutto, approfondendo il senso che venivano ad assumere i processi di insegnamento se i saperi da proporre a scuola cominciavano ad essere considerati *tramiti* per stimolare negli allievi forme di apprendimento più aperte, flessibili, motivanti che in precedenza.

Si è scoperto che nella scuola si deve curare in particolare questo passaggio, cioè rendere *sempre* espliciti i collegamenti tra forme di insegnamento utilizzate e forme di apprendimento che i docenti si attendono che gli allievi assumano, controllando *in contemporanea* la realizzazione della progettazione didattica ed il profitto che gli allievi man mano dimostrano di aver raggiunto. Ciò vale non solo per gli obiettivi generali dell'istruzione di base, a cui devono corrispondere forme di apprendimento essenziali e *trasversali*, ma anche per gli obiettivi specifici, legati alle varie scansioni dell'attività didattica (corrispondenti a quelle che nel linguaggio conosciuto vengono definite unità didattiche), scansioni che derivano dalle programmazioni specifiche del lavoro a scuola, da forme di apprendimento e dall'uso di codici disciplinari specifici. Si è dunque compreso che il curricolo va progettato tenendo conto delle conoscenze di base degli allievi, di quelle essenziali che la scuola vuol fare loro ottenere tramite l'istruzione

(proposta di saperi), ma tenendo anche conto della necessità di ipotizzare una conseguente diversa scelta di metodologie e di strumenti didattici che permetta agli allievi di sperimentare diverse modalità di lavoro a scuola. Vanno ridiscussi inoltre i criteri di valutazione scolastica, se le fasi valutative devono assumere sempre di più carattere formativo ed essere attente alla qualità del profitto degli allievi.

Si è dunque cominciato a discutere sulle modificazioni di proposta dei saperi e delle attività didattiche che negli istituti comprensivi sperimentali appartenenti a questo sottogruppo potevano essere esplorate, essendo divenuti ormai consapevoli della necessità di tener conto contemporaneamente di tutti gli aspetti della progettazione curricolare appena indicati.

Esplorare il raccordo tra i saperi lavorando intorno a problematiche comuni

L'integrazione tra i cicli negli istituti comprensivi può essere raggiunta attraverso molte strade. Considerando il lavoro del sottogruppo di cui si sta parlando, si è pensato di stimolare il processo integrativo, cominciando, in alcuni casi, a rendere più organico il rapporto tra le attività caratterizzanti l'anno terminale del ciclo precedente e quelle dell'anno iniziale del ciclo successivo. All'interno di questa opzione, come delle altre adottate nei restanti istituti, la spinta all'integrazione è stata individuata nella scelta di operazioni connettive, che hanno riguardato il coinvolgimento comune su *problematiche* ampie (che potessero attrarre insegnanti diversi e dunque vedere il concorso di aree disciplinari diverse), accompagnato dalla individuazione di *metodologie di lavoro* condivise, che, in quanto tali, consentissero l'attività di gruppi misti di insegnanti e di allievi.

Per quanto riguarda l'apprendimento ci si è interrogati, in alcuni istituti comprensivi, sulle modalità di stimolo di alcuni processi che coinvolgono l'allievo lungo tutto l'iter dell'istruzione. In questa prospettiva alcuni progetti si sono posti l'obiettivo di sperimentare attività curricolari miranti a stimolare il processo di *comprensione* della comunicazione verbale e del testo scritto nella

scuola, individuando nella decodificazione e ricomposizione dei codici verbali uno dei processi fondamentali dell'apprendimento scolastico. Specularmente, in altre situazioni si è cercato di misurarsi con la realizzazione di un curriculum integrato, riscoprendo il *valore trasversale dei linguaggi non verbali* nell'attività didattica (drammatizzazione, figurazione, linguaggi pubblicitari e così via) e la ricaduta che questo approccio poteva avere in una nuova concezione dell'apprendimento scolastico negli allievi. In altri progetti si è teso a modificare l'attività didattica per rendere più abituali i *rapporti tra linguaggi verbali e linguaggi non verbali* nei processi di insegnamento/apprendimento, allo scopo di approfondire un percorso che potrebbe caratterizzare uno degli aspetti della continuità nel curriculum, aspetto corrispondente all'incontro tra linguaggi diversi, caratterizzanti saperi diversi.

In un istituto comprensivo ci si è specificamente focalizzati sulla *nuova concezione dei saperi nella scuola dell'autonomia*, lavorando per scoprire come nella didattica si possa agire per rendere possibile l'incontro continuo tra saperi/linguaggi informali (che fanno parte della competenza comunicativa che l'allievo possiede in base alla sua appartenenza alle culture familiari e locali di riferimento) e saperi/linguaggi formali che la scuola propone. In questo caso i progetti di innovazione curricolare hanno trovato nella valorizzazione continua dell'interdipendenza tra le varie dimensioni dei saperi (predisciplinari e disciplinari) e dei linguaggi attraverso cui essi vengono espressi, un tracciato trasversale di integrazione del curriculum.

Ritornando alle *problematiche* che potevano stimolare aggregazione di docenti ed allievi intorno a progetti di interclasse e/o di interciclo, in alcuni casi esse sono state individuate nell'ambiente, ricercando la continuità didattica a carattere verticale nell'educazione ambientale, il cui sviluppo nella scuola può consentire innovazioni curricolari soddisfacenti in quanto questa forma di educazione attrae più discipline e permette di ricercare l'integrazione attraverso attività didattiche a carattere pluridisciplinare, se non interdisciplinare. In altri casi l'aggregazione tra docenti e studenti è stata stimolata dal bisogno di rispondere al problema delle differenze culturali degli allievi. In presenza di fenomeni di disagio e disabilità nella scuola, si è cer-

cato (e si sta continuando a cercare) di vedere come è possibile differenziare l'offerta didattica, per arginare il fenomeno della dispersione scolastica presente nella popolazione degli allievi più deprivati.

Per quanto riguarda poi le *metodologie di lavoro condivise*, in molti istituti si è sperimentato l'avvio di attività laboratoriali più frequenti, che dessero all'allievo più evidente testimonianza che l'acquisizione del sapere deve essere sempre accompagnata dal saper manifestare esplicitamente il sapere appreso tramite opere (il saper fare) e comportamenti (il saper agire).

In molte di queste esperienze di laboratorio hanno lavorato gruppi misti di insegnanti ed allievi degli anni-ponte, individuando, ad esempio, nelle attività espressive o nell'apprendimento della seconda lingua occasioni per favorire l'integrazione tra i cicli.

Aumentare la cooperazione dei docenti tra di loro e con i loro allievi

Si è constatato dal lavoro svolto negli istituti comprensivi sperimentali che le innovazioni curriculari sono rese possibili soprattutto se cambiano le relazioni interne alla scuola. Nessun cambiamento è infatti ipotizzabile se non si comprende che il nuovo assetto organizzativo e didattico richiesto prima di tutto agli istituti comprensivi, ma in generale a tutta la scuola italiana che si avvia a divenire più autonoma, è reso possibile da una diversa dinamica delle relazioni interpersonali tra dirigenti, docenti ed allievi, in cui alla separazione deve essere sostituita la concertazione, alla competitività la cooperazione.

Infatti nessuna nuova progettazione curricolare (che ci si aspetta più flessibile e più aperta alle esigenze degli allievi, delle famiglie, del territorio e in cui gli stessi saperi da proporre ai giovani vengono in parte scelti autonomamente dalla scuola) può essere diffusa e praticata se non cambiano i rapporti tra gli attori della scena didattica. Le scuole sono chiamate a divenire più responsabili della qualità dell'offerta formativa nel momento in cui divengono più autonome, e questo richiede la difficile conquista di atteggiamenti meno personalistici e più disponibili al confronto con gli altri.

Anche questo è stato un problema che negli istituti comprensivi sperimentali si è posto, e si può dire che, di fronte alle prevedibili difficoltà iniziali (di collocazione degli insegnanti di cicli scolastici diversi in un collegio unico, ad esempio, oppure di dirigenti che dovevano ridisegnare il proprio ruolo in base alla novità dell'istituto comprensivo), si sono man mano delineate delle forme di lavoro sconosciute rispetto al passato.

Negli istituti hanno cominciato a funzionare gruppi di progetto, composti da insegnanti di cicli diversi, il cui compito è stato quello di implicarsi nella individuazione, e nella successiva proposta al collegio unitario, di ipotesi di innovazione curricolare che potessero favorire la continuità tra i cicli e l'integrazione con il contesto extrascolastico. Negli istituti comprensivi non sperimentali e in generale in tutti gli istituti scolastici chiamati alla realizzazione dell'autonomia scolastica, questo potrebbe essere considerato un primo passo per sperimentare forme di cooperazione tra gli insegnanti.

Un secondo tipo di concertazione tra i docenti è stato quello della creazione di gruppi misti di insegnanti ed allievi di più classi dello stesso ciclo o di cicli diversi per collaborare insieme nella esperienze di laboratorio. In questo caso l'attenzione si è concentrata su forme di attività comuni che permettevano più facilmente l'integrazione.

Ridiscutere i criteri di valutazione scolastica

La riformulazione della progettazione curricolare richiama con forza il problema della valutazione del profitto degli allievi, oltre a far cogliere la necessità di individuare indicatori per valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema scolastico nella realizzazione di questi cambiamenti.

Per quanto riguarda la prima area di valutazione, che coinvolge molto da vicino gli insegnanti, nell'anno scolastico 1998/99 gli istituti comprensivi sperimentali che appartengono al sottogruppo che si occupa delle problematiche della ristrutturazione curricolare cercheranno di approfondire la questione, tenendo presenti le nuove attività da essi intraprese negli anni precedenti,

anche in considerazione dei progetti di sperimentazione da essi realizzati. Oltre che un nuovo rapporto tra i cicli scolastici, va considerato anche lo spostamento del significato del processo di scolarizzazione, in cui si è cercato di integrare nuove proposte didattiche con la stimolazione di forme di apprendimento considerate ad essi congruenti.

I modelli di valutazione di cui sino ad oggi si è discusso nella scuola (sommativa, formativa, diagnostica, prognostica, certificativa e così via) vanno riconsiderati alla luce delle trasformazioni in atto nel sistema scolastico italiano. Inoltre va valorizzato un aspetto essenziale, di cui finora non si è sufficientemente tenuto conto parlando di valutazione scolastica, e cioè il concorso attivo dell'allievo a questo processo. Questo concorso non va visto come esautorante il ruolo degli insegnanti, ma come esito della sollecitazione che gli stessi insegnanti possono dare perché gli allievi giungano a forme di documentazione e riflessione che li portino ad autovalutarsi negli andamenti del loro percorso scolastico.

Le fasi della valutazione vanno infatti considerate come l'essenza di un contratto formativo che non deve creare discriminazione e deve, per questo, avvalersi di più tipi di prove e di svariate forme di produzione da parte degli allievi, che testimonino le loro prestazioni a livello individuale, ma anche quelle derivanti dal lavoro di gruppo. Ci si deve focalizzare sul processo di svolgimento dell'esperienza scolastica, coinvolgendo l'allievo in prestazioni da dare secondo scansioni temporali flessibili e rendendolo sempre più attivo nell'espressione di giudizio sulla propria attività.

PROBLEMI ANCORA IRRISOLTI PER UN CAMBIAMENTO EFFETTIVO

Per concludere, dal lavoro finora svolto si è potuto chiarire che il cambiamento richiesto alla scuola italiana per la realizzazione dell'autonomia organizzativa e didattica (che negli istituti comprensivi si accompagna all'integrazione tra i cicli della formazione di base) chiama in causa le modalità con cui gli istituti scolastici procederanno in futuro alla progettazione educativa e alla programmazione didattica.

La progettazione educativa costituisce la base della programmazione didattica e riguarda una delle forme di proposta di messaggi culturali e comportamentali che gli adulti educatori indirizzano ai soggetti in età evolutiva. Essa è compresa nel suo giusto senso se l'obiettivo primario dell'istruzione è considerato lo sviluppo globale della personalità degli allievi e se gli obiettivi didattici trovano giustificazione negli obiettivi educativi. I dirigenti scolastici e i docenti che accolgono tale impostazione progettano la loro attività concordando sul fatto che le esperienze che gli studenti vivono a scuola devono essere prima di tutto considerate *all'interno* dell'insieme delle occasioni formative tramite cui l'educazione (che dà senso e significato al rapporto tra le generazioni giovanile ed adulta) si esprime. La caratterizzazione specifica dell'impresa educativa della scuola consiste, allora, non tanto (e non solo) nel consentire alle giovani generazioni l'accesso ai saperi che la storia della conoscenza umana ci ha consegnato, quanto nel consentire loro di utilizzare questo accesso per favorire la crescita individuale. Questo processo di crescita è correttamente stimolato se la scuola consente di far sperimentare agli allievi non solo *diversi modi per apprendere i saperi*, ma anche *diversi percorsi di fruizione* degli apprendimenti sul piano soggettivo e sociale.

L'istruzione è dunque un processo che si innesta in quelli più vasti e generali di tipo educativo formativo, e non ne può prescindere, pena la sua inefficacia sul piano sostanziale, per cui la programmazione del lavoro a scuola e la valutazione dei risultati devono collocarsi in un disegno educativo che risulti valido per lo sviluppo di coloro a cui si indirizza. Tale disegno, tale progetto, i cui obiettivi riguardano il rispetto dei diritti umani, porta a contestualizzare le dinamiche di insegnamento/apprendimento nel quadro di scelte culturali che concorrano alla crescita e all'evoluzione di soggetti e gruppi. Ciò porta da un lato a non rinnegare le loro caratteristiche costitutive, dall'altro a contribuire alla proposta di contenuti culturali, procedure di lavoro, uso di metodi e strumenti idonei all'inserimento sociale dei giovani (o degli adulti, se ci si riferisce alle iniziative di educazione ricorrente) e alla loro collocazione in contesti di vita sempre più problematici, attraversati da trasformazioni accelerate.

In questi contesti, bambini, giovani e adulti devono ogni giorno misurarsi con la perdita di valori stabili, con la crisi profonda delle famiglie, con difficoltà di inserimento sociale e/o lavorativo, con il bombardamento delle informazioni dei mezzi di comunicazione di massa, con lo sviluppo galoppante della tecnologia, con il profondo modificarsi delle politiche, delle ideologie, degli apparati economici e delle strutture produttive, con crisi sociali e comportamentali diffuse, che introducono conflittualità profonde nell'universo dei valori e nelle relazioni umane.

La progettazione educativa nella scuola deve dunque fondarsi sull'impegno degli adulti per rendere sempre più adeguata l'offerta formativa, e sull'assunzione, da parte di dirigenti e docenti, di livelli di responsabilità sempre maggiore riguardanti la loro professione. È necessario infatti ipotizzare e praticare forme di cambiamento nella didattica, indispensabili a rendere la scuola sempre più adeguata agli scopi che le normative ed i programmi ufficiali impongono, ma soprattutto adeguata ai bisogni che le popolazioni esprimono. Tra questi i più importanti sono quelli propri delle società democratiche, per la cui crescita è fondamentale qualificare l'offerta di pari opportunità formative ai giovani, ma anche agli adulti, non solo per garantire l'esercizio del diritto all'istruzione e all'educazione lungo tutto il ciclo di vita, ma anche per facilitare al massimo i processi della loro individuazione e, insieme a questi, il loro inserimento umano nelle comunità di appartenenza e nei contesti sociali più estesi.

BIBLIOGRAFIA

- Ballanti G. (1989), *La programmazione didattica*, Teramo, Lisciani & Giunti
- Bernstein B. (1971-1975), *Class, codes and control*, London, Routledge & Kegan Paul, voll. I, II e III
- Bloom B. S., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, trad. it. Roma, Armando, 1993, 3°ed
- Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 1997
- Boscolo P (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET.
- Briggs L. J., Gagné M. R., *Fondamenti della progettazione didattica*, trad. it. Torino, SEI, 1990
- Bruner J. S. *Verso una teoria dell'istruzione*, trad. it. Roma, Armando, 1991, 14° ed
- Cambi F., Cives G., Fornaca R. (1991), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia.
- De Bartolomeis F. (1978), *Psicopedagogia e didattica nella programmazione educativa*, Torino, Stampatori
- Damiano E. (1993), *L'azione didattica*, Roma, Armando.
- De Bartolomeis F. (1989), *Lavorare per progetti*, Firenze, La Nuova Italia
- De Landsheere G. e V. , *Definire gli obiettivi dell'educazione*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1977
- Dewey J., *La scuola e il fanciullo*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1974
- Frabboni F. (1988), *Dal curriculum alla programmazione*, Teramo, Lisciani & Giunti
- Frabboni F., Genovesi G (1990), *La scuola e i suoi problemi*, Firenze, La Nuova Italia

Frabboni F. (1993), *Manuale di didattica generale*, Roma-Bari, Laterza, 3^a ed.

Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza

Galliani L. (1988), *Educazione e linguaggi audiovisivi*, Torino, SEI

Giugni G. (1989), *Ipotesi e strategie per la programmazione didattica nella scuola*, Teramo, Lisciani & Giunti

Laporta R., Pontecorvo C., Simone R., Tornatore L. (1978), *Curricolo e scuola*, Roma Istituto dell'Enciclopedia Italiana

Meyer H., *Introduzione alla metodologia del curriculum*, trad. it. Roma, Armando, 1991

Maragliano R. (1992), *La tecnologia fa scuola*, Roma, Armando

Maragliano R., Vertecchi B. (1977), *La programmazione didattica*, Roma, Editori Riuniti

Mason L. (1989), *Curricolo, cognizione, conoscenza*, Bologna, CLUEB

Pellerey M. (1994), *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, Torino, SEI

Pontecorvo C., Fusè L. (1981), *Il curricolo: prospettive teoriche e problemi operativi*, Torino, Loescher

Pontecorvo C. (1991), *La ricerca del curricolo. Teoria e pratica dell'innovazione*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana

Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C. (1991), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma, La Nuova Italia Scientifica

Schwab J. J. et alii (1971), *La struttura della conoscenza e il curricolo*, Firenze, La Nuova Italia

Semeraro R. (1982), *L'interdisciplinarietà nell'insegnamento*, Firenze, Le Monnier

Semeraro R. (1985), *Dinamica della conoscenza e comunicazione interdisciplinare*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione e Istituto dell'Enciclopedia Italiana

Semeraro R. (1992), *Educazione ambientale, ecologia, istruzione*, Milano, Franco Angeli, 3^a ed.

Semeraro R. (1994), *A qualificare l'autonomia sarà la programmazione didattica*, in *ANP Notizie*, III, n. 6-7-8, pp. 36-44

Semeraro R. (1998), *I saperi essenziali: il punto di vista pedagogico*, in *Periplo*, n. 2, pp. 46-48

Stenhouse L., *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, trad. it., Roma, Armando, 1977

Visalberghi A. (1988), *Insegnare ed apprendere: un approccio evolutivo*, Firenze, La Nuova Italia

Vertecchi B. (a cura di) (1995), *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, Firenze, La Nuova Italia

Whitfield R. C. (a cura di), *Programmazione del curricolo e discipline di insegnamento*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1982

L'INNOVAZIONE METODOLOGICA E DIDATTICA NEGLI ISTITUTI COMPRENSIVI *

PREMESSA

Una delle caratteristiche essenziali della ricerca scientifica è quella di creare un linguaggio comune fra tutti coloro che operano in un certo campo. Questa caratteristica presenta due valenze che, nell'opinione comune in materia di ricerca scientifica, sembrerebbero non avere alcuna relazione con la presunta «neutralità» della scienza: una valenza etica ed una valenza politica. In primo luogo la creazione progressiva di un linguaggio comune derivato dalla ricerca è una scelta di valore fra modi di imporre dogmaticamente parole e significati o ignorarsi reciprocamente nella soggettività individuale, e modi di concordare parole e significati condivisi, basati sulla messa in comune dell'esperienza e il raggiungimento del consenso. In secondo luogo, come spesso è stato detto negli ultimi secoli, la ricerca scientifica, almeno in questo suo bisogno di un linguaggio comune, incoraggia mentalità e comportamenti democratici, non solo per la logica del consenso che, come si è detto, sottostà a questa caratteristica, ma anche per la «trasparenza» dei significati e delle definizioni, che ne permettono un controllo dall'esterno.

Questa premessa è forse necessaria quando si opera nel mondo della scuola, dell'istruzione e della formazione, un mondo su cui ancora le «scienze dell'educazione» non sono riuscite a far passare linguaggi, orientamenti culturali, esperienze consolidate

* Redatto da Attilio Monasta, Professore associato di Pedagogia Sperimentale, Università di Firenze.

sufficientemente «condivisi», nonostante che la ricerca educativa abbia ormai giusto un secolo di vita (Piaget, 1972). Ciò è tanto più vero in Italia, dove alla ricerca scientifica in campo educativo si presta ancora un'attenzione inferiore a quella che, in questo settore, si presta alla ricerca teorica, filosofica o storica.

Ora la ricerca di un linguaggio comune e la razionalizzazione e diffusione delle esperienze consolidate sono, invece, assolutamente necessarie in una fase di trasformazione profonda del sistema formativo, proprio per costruire il più ampio consenso e la più ampia partecipazione al processo in corso e per renderlo non occasionale e precario, ma stabile e irreversibile, pur nella sua necessaria capacità di evoluzione dinamica.

Cercheremo in questo breve contributo di proporre, insieme ad una riflessione sull'innovazione metodologica e didattica che caratterizza gli istituti comprensivi, anche l'uso di una terminologia di base comune, onde favorire sia lo scambio di esperienze sia una loro valutazione periodica condivisa.

Va subito detto che il significato stesso dell'aggettivo che caratterizza questo nuovo modello di scuola ha subito un interessante «scivolamento» (*shift*) semantico: nella L. n. 97/1994, istitutiva di questo tipo di scuola, si parlava di «istituti comprensivi di scuola materna, elementare e media» con l'evidente intenzione di significare che questi istituti d'ora in avanti avrebbero «compreso» tre diversi gradi di istruzione. Ma quasi subito si è cominciato a chiamarli istituti comprensivi *tout court*, e la loro caratteristica, soprattutto in relazione al dibattito che si è aperto sulla riforma dei cicli e, quindi, anche degli ordini di scuola, è diventata proprio quella di integrare i tre livelli di istruzione fra loro, per garantire quella continuità e quella gradualità che essi separatamente oggi non garantiscono. Così, «comprensivo» ha cominciato a significare qualcosa di molto diverso dall'originale aggettivazione, per avvicinarsi al significato dell'inglese *comprehensive*, che indica, nella scuola, una modalità di sviluppo graduale del curriculum di base, comprendente sia un tronco comune di saperi e competenze essenziali per tutti, sia una progressiva differenziazione di scelte tematiche e disciplinari, legate agli interessi degli allievi, ma senza distinzione fra «indirizzi», cioè «ordini» di scuola diversi. A questo punto è lecito domandarsi: si può parlare

di una «metodologia» tipica degli istituti comprensivi italiani, cioè di un «metodo comprensivo»?

DEFINIZIONI: «METODI», «TECNICHE», «ORGANIZZAZIONE»

Le variabili che condizionano la vita scolastica sono molte e i metodi educativi costituiscono soltanto un sotto-insieme di questo complesso di variabili. Gaston Mialaret (1974), uno dei principali innovatori nella ricerca educativa, distingue fra *metodo* e *tecnica*.

Il *metodo*, secondo questo autore, sarebbe «un insieme più o meno ben strutturato, più o meno coerente, di intenzioni e di realizzazioni orientate verso uno scopo esplicitamente o implicitamente enunciato». Ciò significa, a dispetto delle molte interpretazioni correnti, prima di tutto che il metodo non si identifica con una tecnica, ed in secondo luogo che la scelta di un metodo è una scelta di valore, cioè implica un orientamento, di cui l'insegnante singolo, il gruppo di docenti o la scuola nel suo complesso sono responsabili anche a prescindere dalla consapevolezza che ne hanno. «Le intenzioni e gli scopi del processo formativo fanno parte integralmente del metodo...Ogni metodo ha derivazioni filosofiche più o meno evidenti che si sposano con una data teoria psicologica:...un insegnamento basato sulla teoria della forma (gestalt) è sicuramente un metodo globale, perché presuppone che l'apprendimento non avvenga per somma di frammenti, ma per l'insieme delle forme (spaziali, logiche, ecc.); viceversa, il metodo «Montessori»...che si realizza essenzialmente con l'educazione dei sensi, perché attraverso questi si educa la personalità, ha alla sua base una filosofia ed una psicologia sensiste » (Monasta, 1980).

La *tecnica* pedagogica o educativa è invece definita, sempre da Mialaret, «un insieme più o meno coerente di mezzi, di materiali, di procedure, che può avere una finalità in sé e che può essere al servizio di metodi pedagogici diversi». Come si può notare, quindi, vi è una sostanziale differenza fra «metodo» e «tecnica», nel senso che l'uno implica una scelta strategica e la coerenza con elaborazioni teoriche e opzioni di valore legate alle finalità del

processo educativo, mentre l'altra ha una funzione strumentale in relazione agli obiettivi immediati di insegnamento e apprendimento da raggiungere.

Questo insieme di metodo e di tecniche è, secondo il nostro autore, la *didattica*, cioè la prassi educativa che «consente di insegnare una particolare disciplina» o un determinato insieme di saperi e di competenze. Più di recente, Calvani (1998) ha definito la *didattica* come «il complesso degli interventi volti a progettare, allestire, gestire, valutare ambienti di apprendimento, cioè contesti ritenuti atti a favorire particolari processi acquisitivi in soggetti inesperti, essendo tali interventi il risultato di «artefatti culturali, normativi, tecnologici e di specifiche azioni umane». Ed è qui che si innesta il discorso sull'*organizzazione*, nel senso che non è concepibile un processo in cui, a partire da un certo *metodo* e con determinate *tecniche*, si sviluppino degli insegnamenti e degli apprendimenti, in una determinata *situazione* di apprendimento (*set*), senza che ciò implichi quell'insieme di relazioni fra persone, di tempi e luoghi di svolgimento dei processi di cui parliamo, quell'insieme di flussi di informazione e decisione e quell'insieme di risorse umane e materiali, che si chiama *organizzazione*. Eppure «nella cultura scolastica, la variabile organizzativa è stata a lungo sottovalutata» (M.P.I., 1998), come ormai riconosce anche il Ministero della Pubblica Istruzione, che aggiunge: «L'esperienza degli istituti comprensivi, e in particolare di quelli sperimentali, mostra come modifiche organizzative, anche apparentemente modeste, possano produrre molteplici effetti positivi».

In un momento in cui, da un lato i problemi di organizzazione e gestione delle risorse umane e materiali stanno assumendo un peso talmente grande da rappresentare quasi una nuova «ideologia» dell'efficienza e dello sfruttamento di tali risorse, ma dall'altro il mondo della scuola sembra ancora guardare a questi problemi con distacco, se non con fastidio, senza rendersi conto del peso decisivo che, pure, l'organizzazione tradizionale ha sempre avuto sui processi di insegnamento e sulla vita scolastica, è necessario trovare un giusto equilibrio e porre al centro dei processi innovativi anche il problema della scelta di metodologie, tecniche, procedure e soluzioni organizzative più adatte alle finalità che la scuola di base si propone.

A questo fine si può già parlare, a nostro avviso, di una «metodologia comprensiva», cioè di scelte metodologico-didattiche e organizzative che caratterizzano questo tipo di «ciclo» scolastico.

LE PRINCIPALI INNOVAZIONI METODOLOGICO-DIDATTICHE DEGLI ISTITUTI COMPENSIVI

Questa metodologia non deriva automaticamente e meccanicamente dalla «verticalizzazione» e dalla «integrazione territoriale» che, pure, sono le caratteristiche strutturali più evidenti degli istituti comprensivi. Alcuni fra i più tradizionali (e secondo noi più vietati) aspetti della didattica, quale ad esempio l'articolazione diacronica del programma di alcune discipline o la distribuzione sistematica del sapere nel programma di altre, presentano già un tipo di curriculum «verticale». Molte offerte formative provenienti dal territorio sono già inserite nella programmazione scolastica di scuole non comprensive. L'innovazione metodologico-didattica tipica di un istituto comprensivo è piuttosto frutto di una scelta strategica e di valore pedagogico, certamente favorita dalla nuova configurazione verticale e territoriale, ma basata soprattutto sul rispetto della centralità del soggetto in formazione, ovvero dell'allievo, almeno per quanto riguarda queste due sue connotazioni fondamentali: primo, la sua crescita psico-fisica non va per «salti», non segue e non può seguire le scadenze burocratiche di scrutini, esami, cambiamenti di scuola e di insegnante, è continua e graduale, è pure parzialmente diversa da un soggetto all'altro; secondo, la cultura di cui l'allievo è elemento essenziale e che egli deve conoscere, valutare e padroneggiare, è prima di tutto quella dell'ambiente in cui egli vive e di cui anche la scuola è parte.

Altri interventi (Boscolo, Semeraro), in questo stesso fascicolo, illustrano le implicazioni che una simile scelta comporta sul piano del curriculum, della sua articolazione verticale e graduale e della sua integrazione con il territorio. In questa sede ci limitiamo a illustrare le innovazioni più evidenti, dal punto di vista del metodo e dell'organizzazione del lavoro, che caratterizzano l'istituto comprensivo.

Progettazione di istituto e di «team»

È stata già sottolineata altrove la differenza fra «programmazione» e «progettazione» (Bramanti, 1998; Monasta, 1998): non si tratta di una semplice differenza terminologica, bensì di una scelta culturale che ruota intorno all'idea di «progetto». E bisogna riconoscere che, al di là della moda che oggi vuole vedere qualunque cosa in forma di progetto, la realtà della scuola ci obbliga a distinguere una reale progettazione ed una reale progettualità dalla miriade di progetti e progettini che da tempo si fanno e si disfano nella routine della programmazione didattica.

Una corretta progettazione comprende (Monasta, 1997-1998; Bramanti, 1998), in primo luogo, una «analisi dei bisogni», non solo dei soggetti in formazione (condizioni socio-culturali, pre-requisiti, livelli di partenza) e quindi un'attenzione particolare agli allievi, ma anche del contesto e della società in cui vivono e verso cui gli allievi si avviano ad essere cittadini, produttori, consumatori, persone consapevoli. In secondo luogo, una corretta progettazione definisce gli obiettivi generali e particolari da raggiungere, con specifico riferimento ai soggetti cui gli obiettivi si riferiscono: obiettivi di apprendimento per gli allievi, obiettivi di esercizio professionale per gli insegnanti, obiettivi politico culturali dell'istituto nel suo insieme rispetto alla società che lo circonda e rispetto all'amministrazione in cui si trova. In fine, una corretta progettazione comprende criteri e strumenti di valutazione per poter verificare il raggiungimento o meno degli obiettivi e quindi per la valutazione dell'apprendimento degli allievi, per la valutazione della professionalità degli insegnanti e per la valutazione della funzione svolta dall'istituto nel suo complesso.

Questa estrema sintesi delle caratteristiche basilari della progettazione formativa potrebbe sembrare un richiamo pedante a procedure note, se non avessimo constatato, mediante una lunga esperienza di contatto con le scuole, da un lato, la difficoltà estrema e la mancanza di un'abitudine consolidata in ordine ad una progettazione formativa che possa seguire questi criteri, e dall'altro come la vita degli istituti comprensivi più evoluti in questa direzione si caratterizzi proprio come innovativa su questo punto.

Come è illustrato dall'intervento del prof. Calidoni in questo stesso fascicolo, in un certo numero di istituti comprensivi sperimentali gruppi di insegnanti hanno svolto effettivamente una analisi dei bisogni del territorio e della funzione che in esso l'istituto svolge, traendone elementi di progettazione assolutamente originali, che hanno permesso, in certi casi, di collocare la scuola, la sua immagine e la sua azione in un modo nuovo rispetto alle molte realtà istituzionali, sociali, culturali ed economiche della realtà circostante. In altri istituti di questo tipo si stanno rivedendo gli obiettivi di apprendimento, enfatizzando le competenze multidisciplinari e definendo più precisamente gli indicatori che permettono agli insegnanti di effettuare verifiche più mirate e più formative, nella prospettiva, d'altro canto, di ridurre i momenti di valutazione sommativa e certificativa al termine di cicli più ampi di apprendimento-insegnamento. Tutti gli istituti comprensivi sperimentali si pongono proprio nell'anno scolastico 1998-99, per la prima volta forse nella storia delle scuole italiane, il problema concreto della valutazione dei risultati dei loro progetti, in termini di valutazione «di sistema» e valutazione «di progetto» oltre che in termini di verifica degli apprendimenti.

E tutto ciò per il fatto che, al di là di queste caratteristiche «classiche» della progettazione, il fatto veramente innovativo è che essa non riguarda più soltanto (e talvolta non prevalentemente) il rapporto insegnante-classe, bensì coinvolge, ad un certo livello, il «progetto di istituto» e, ad un altro livello, gruppi di allievi e di insegnanti che superano i limiti della classe (e quindi del consiglio di classe).

Aggregazioni flessibili e funzionali dei gruppi allievi

Anche la migliore didattica, infatti, si scontra ormai con le rigidità imposte da una organizzazione tradizionale della scuola, in cui gli alunni sono divisi in «classi» e per livelli di età. Queste divisioni sono comuni a tutte le scuole del mondo, per cui nessuno pensa di rivoluzionare talmente l'organizzazione del lavoro nella scuola da prestare il fianco alla facile accusa di «anarchismo tolstojano». Anzi, le proposte che si stanno sviluppando negli istituti

comprensivi vengono viste da alcuni come un eccesso di razionalizzazione e di ingegneria didattica, soprattutto quando aggregazioni degli allievi in gruppi e momenti diversi da quelli tradizionali fossero viste come un semplice espediente risolutore dei drammatici problemi della scuola.

Il fatto è che nella scuola di base, e per le sue specifiche finalità, vi sono alcune caratteristiche dell'organizzazione tradizionale della scuola che ostacolano il raggiungimento di quelle stesse finalità, e sono: il rapporto tradizionale insegnante-classe, che non favorisce affatto quella «individualizzazione» dell'insegnamento di cui anche la normativa scolastica parla da tempo; un orario scolastico settimanale sempre uguale a se stesso per tutto l'arco dell'anno, che non favorisce un processo di insegnamento-apprendimento articolato per «progetti» e flessibile nei suoi momenti di verifica e nell'adozione di misure adeguate in base alle verifiche effettuate; la scadenza quadrimestrale e annuale degli scrutini e quindi la necessità di decidere se «promuovere» o «fermare» un allievo, che non favorisce il rispetto di ritmi, attitudini e caratteristiche diverse dell'apprendimento dei singoli allievi.

A questo proposito le sperimentazioni più tipiche degli istituti comprensivi riguardano proprio la flessibilità dei gruppi di allievi in relazione alla flessibilità dell'orario scolastico, per ovviare agli inconvenienti sopra citati e favorire un processo di insegnamento-apprendimento più adeguato alle diversità individuali degli allievi. In primo luogo una progettazione didattica ed un lavoro che abbiano come riferimento gruppi di alunni più ampi dei tradizionali gruppi classe, ed in particolare i cosiddetti «anni-ponte» che solo in questi istituti possono effettivamente esser visti come una unità di progettazione: l'insieme dei bambini di cinque e sei anni (a cavallo dell'ultimo anno di scuola materna e del primo anno di scuola elementare) e l'insieme dei ragazzi di 10 e 11 anni (a cavallo dell'ultimo anno di scuola elementare e del primo anno di scuola media). Ma altre aggregazioni dei gruppi di allievi, in orizzontale (a «classi aperte») e in verticale (su due o tre livelli di età contigui), sono sperimentate anche all'interno dei cicli e non necessariamente solo con gli anni «ponte».

Progettazione ed attività didattiche riguardano, quindi, un insieme di allievi che può variare dai quaranta o cinquanta allievi

agli ottanta o cento allievi, e dai tre o quattro insegnanti agli otto o dieci insegnanti. Il *team* dei docenti, naturalmente, prefigura obiettivi, attività didattiche e prove di verifica formativa sia comuni a tutti gli allievi dello stesso «livello» (età, classe, ecc.) sia in progressione graduale da un livello all'altro.

La distribuzione delle unità didattiche nell'arco dell'orario settimanale, mensile ed annuale varia in modi che sono diversi da una realtà all'altra: in alcuni istituti, una parte dell'orario settimanale è dedicata sempre al lavoro per «gruppi di livello» (con allievi, cioè, di classi diverse e che presentano caratteristiche di apprendimento simili) al fine di dedicare più risorse e più attenzione agli allievi in difficoltà, consolidare le conoscenze di altri e rispondere agli interessi ed ai bisogni di chi ha già raggiunto buoni livelli di apprendimento. In altri casi, i gruppi «di livello» vengono costituiti, per un certo numero di classi o addirittura in tutta la scuola, per una o due settimane intere ogni nove o dieci settimane. Infine, una distribuzione flessibile dell'insegnamento disciplinare nell'orario settimanale, mensile o annuale significa prendere come punto di riferimento non il tradizionale orario settimanale delle discipline (o delle aree disciplinari) bensì il «monte ore annuale» e sviluppare, in alcuni periodi, insegnamenti più intensivi in un'area e, in altri periodi, insegnamenti più intensivi in un'altra area.

Come si vede, negli istituti comprensivi si sta cominciando a sperimentare ciò che, in genere, le nuove norme sull'autonomia didattica permettono a qualunque tipo di scuola (ivi compresi, entro certi limiti, gli istituti di istruzione secondaria di secondo grado). Va inoltre riconosciuto che alcune di queste modalità di organizzazione del lavoro scolastico non sono totalmente nuove: anche se in casi abbastanza rari, scuole sperimentali, come la scuola-città «Pestalozzi» di Firenze o la «Casa del Sole» di Milano, attuano da tempo una didattica di questo genere.

Vi è, tuttavia, negli istituti comprensivi una opportunità che altre scuole non hanno: la possibilità di progettare congiuntamente, all'interno di un collegio unico di insegnanti, comprendente docenti di tre ordini di scuola diversi, attività didattiche e modalità di loro attuazione su un arco di sviluppo degli apprendimenti di base che copre ormai una scolarità di ben undici anni. La cura

per la gradualità e continuità del processo di apprendimento è particolarmente importante nel passaggio dalla scuola materna alla scuola elementare che, per molte ragioni, si rivela oggi traumatico in un'età in cui bambini anche brillanti e pieni di entusiasmo per la scuola possono venire rapidamente scoraggiati e disamorati da un salto troppo rapido da una metodologia all'altra.

Un approccio critico alla flessibilità

Una riflessione finale, anzi un'avvertenza importante, va tuttavia messa all'incontro delle possibili e legittime obiezioni che vengono fatte a questo nuovo modo di articolare l'insegnamento. La flessibilità nell'aggregazione dei gruppi di allievi e nella distribuzione dell'insegnamento può portare ad un'offerta formativa, in ultima analisi, diversa a seconda dei livelli e delle capacità di apprendimento, col rischio di discriminazioni e ghetizzazioni pericolose. A questa legittima preoccupazione si deve, in primo luogo, rispondere che oggi, effettivamente, nella scuola di base il luogo di maggiore selezione e discriminazione (più o meno palese) è la classe, dove già la maggior parte degli insegnanti si trova di fronte all'alternativa di «fermare» gli allievi che non raggiungono gli obiettivi stabiliti o di farli progredire su livelli di apprendimento che restano sempre diversi ed il cui divario, spesso, aumenta, anche quando, alla fine, vengano tutti «promossi». La «bocciatura» ha, com'è noto, effetti quasi sempre negativi: scarica il problema su un altro gruppo classe e, di norma, lo aggrava, mentre la «promozione facile» nasconde una realtà di discriminazione e deresponsabilizza la scuola.

Tuttavia va presa in seria considerazione una riflessione critica sul come governare un'aggregazione flessibile dei gruppi di allievi. Come si è già specificato altrove (Bramanti, 1998), se si fa riferimento correttamente alla distinzione fra le diverse aree della progettazione e della definizione degli obiettivi di apprendimento (conoscenze, abilità, comportamenti, ecc.), la riaggregazione temporanea e periodica degli allievi per «gruppi di livello» è utile e necessaria in relazione agli apprendimenti di tipo strettamente cognitivo ed alle abilità ad essi correlate (padronanza del lessico,

conoscere, memorizzare e riconoscere nomi, luoghi, fatti, date, esercitarsi nella comprensione e nell'espressione di linguaggi verbali scritti ed orali, esercitarsi nel ragionamento logico, ecc.), poiché per questo tipo di apprendimenti una costante contiguità di allievi con ritmi e capacità molto diverse danneggia in tutti i soggetti il processo di apprendimento, visto in questo caso come competizione fra disuguali, e inibisce il processo di insegnamento che non può tener conto delle diversità. Viceversa, per gli apprendimenti di tipo non strettamente cognitivo, cioè per il raggiungimento di obiettivi operativi, comportamentali e per le abilità ad essi correlate è non solo utile, ma necessario che allievi con capacità e attitudini diverse siano messi in grado di lavorare insieme, sulla base di un interesse comune; sono di questo tipo i gruppi che non sono di livello, ma sono di «interesse» e che già si creano nelle esperienze chiamate di «laboratorio».

I «laboratori» sono già parte rilevante dell'esperienza di molte scuole, comprensive e non. Vogliamo, per questo, citare un altro e diverso, ma non per questo meno importante, esempio di flessibilità nell'organizzazione sia dei gruppi di allievi che delle attività didattiche, sulla base di sperimentazioni effettuate da alcuni istituti comprensivi. In relazione ad un particolare utilizzo delle risorse territoriali, vengono già attuate esperienze di *stage* in situazione di inserimento temporaneo in realtà esterne alla scuola per esperienze di carattere sociale, orientativo, lavorativo. Mediante convenzioni ed accordi sottoscritti fra l'istituto ed una o più realtà esterne alla scuola, gli allievi di alcuni istituti, negli anni terminali della scuola media, spendono o una parte dell'orario settimanale o una parte limitata dell'anno scolastico nella realizzazione di tali esperienze.

Chi potrebbe, a ragione, gridare allo scandalo di fronte alla eventualità che una parte dell'obbligo scolastico venga spesa «fuori della scuola» o addirittura per un precoce avviamento alla formazione professionale, deve considerare (e guidare) queste modalità di svolgimento delle attività didattiche in primo luogo come un primo passo nella lotta alla dispersione scolastica, tenendo presente che una scuola come quella tradizionalmente sviluppatasi in Italia emargina, senza alternative formative, più del quaranta per cento dei giovani prima che compiano i sedici anni.

Ma ciò che gli istituti comprensivi stanno sperimentando e possono proporre, a maggior ragione, anche per un prolungamento dell'obbligo scolastico fino ai sedici anni di età, non è una precoce canalizzazione dei meno capaci al di fuori della scuola, bensì l'inserimento, nella progettazione scolastica (che significa nel curricolo e quindi nella verifica degli apprendimenti) di attività nuove, che allarghino l'orizzonte dei contenuti e delle competenze e che tutti gli allievi dovrebbero poter sperimentare, ai fini non di inserimento lavorativo, bensì di orientamento e di stimolo allo sviluppo di tutte le potenzialità.

La maggior parte della forza-lavoro italiana, compresa una gran parte degli imprenditori e dei tecnici delle piccole e medie imprese, è stata espulsa precocemente dalla scuola, ma ha dimostrato e dimostra competenze notevoli in molti settori che la scuola non ha mai ritenuto degni di esser considerati fonti di «sapere». Oggi non è più possibile pensare ad una scuola che emargina in modo puro e semplice senza nemmeno offrire un orientamento. La vera alternativa non è più fra continuare la scuola e andare a lavorare precocemente (o in mezzo alla strada), bensì fra una scuola che distingue precocemente gli allievi in indirizzi di formazione generale o professionale (una scelta che noi non condividiamo, ma che è preferibile alla dispersione pura e semplice) ed una scuola che, al suo interno, sappia offrire, progressivamente, stimoli ed opportunità, sia comuni a tutti che diverse ed adeguate alle capacità ed agli interessi di ciascuno. Ed è questo che un istituto realmente «comprensivo» dovrebbe poter realizzare.

ESPERIENZE DI COSTRUZIONE PROGRESSIVA «DAL BASSO» DI STANDARD MINIMI PER LA SCUOLA DI BASE

Certamente uno degli scopi principali della scuola di base è quello di garantire una uguaglianza di opportunità ed il problema più angoscioso di una istruzione «comprensiva» è quello di armonizzare lo sforzo per il raggiungimento, da parte di tutti o del maggior numero possibile, di livelli soddisfacenti di competenze «di base», con attenzione alle diverse potenzialità ed alle diverse capacità di ciascuno.

È tuttavia un passo avanti il riconoscere che non sono stati il «programma ministeriale» ed un presunto «patrimonio» comune di contenuti culturali gli elementi che hanno garantito, fino ad oggi, questa uguaglianza. Anzi la presunzione di uguaglianza che il «programma» offriva, sembra essere una delle cause principali dei livelli intollerabili di disperse scolastica che pongono il sistema scolastico italiano agli ultimi posti fra tutti i sistemi scolastici d'Europa. Questa situazione, per quanto eccezionale, non è tuttavia unica, dal momento che tutti gli studi internazionali sulle riforme attuate o necessarie nei vari paesi dell'OECD mostrano che è proprio il «curricolo» il nodo centrale della trasformazione dei sistemi educativi: «Insieme alla valutazione ed agli esami, il curricolo è lo strumento più importante con il quale oggi vengono portate avanti le politiche educative e vengono realizzate le riforme in tutti i paesi del mondo» (Kallen, 1996).

È tuttavia necessario comprendere che la costruzione di un «curricolo» è cosa ben diversa dell'attuazione di un «programma» e, dal momento che la costruzione di un curricolo si basa essenzialmente sull'adattamento di una serie di obiettivi uguali per tutti e definiti a livello generale alle esigenze dei soggetti in formazione ed alla realtà culturale e territoriale cui essi appartengono, il problema della garanzia di una uguaglianza di opportunità si sposta dalla presunta omogeneità dei contenuti e dei «saperi» alla messa in opera di un sistema di controllo dei risultati dell'istruzione basato su «standard» di apprendimento definiti in maniera democratica.

Per una più estesa elaborazione di questo approccio rimaniamo ad un altro nostro recentissimo contributo (Monasta, in corso di stampa). In questa sede può essere utile richiamare come, nell'esperienza di alcuni istituti comprensivi sperimentali, queste problematiche sono state affrontate e un primo meccanismo di costruzione «dal basso» di possibili standard minimi di apprendimento venga già embrionalmente posto in atto.

Nella misura in cui criteri omogenei di progettazione formativa vengono posti in essere in un certo numero di istituti, è stato possibile proporre a queste scuole l'utilizzo, in un breve e limitato periodo dell'anno scolastico, di materiali e prove di verifica diagnostiche comuni a tutti i bambini di alcune classi. Nel caso

specifico, il primo esperimento ha riguardato la comprensione della lettura di testi in formato predefinito per tutti gli allievi delle classi terze (circa 300) e quinte (circa 300) di sette scuole elementari distribuite in quattro regioni italiane assai diverse fra loro (Emilia Romagna, Toscana, Lazio e Puglia). L'andamento medio dei risultati di ciascuna scuola non si è discostato in maniera rilevante dalla media generale. È stato così possibile ottenere informazioni preliminari alla possibile creazione di *standard* in ordine ad una serie di indicatori: il livello complessivo di difficoltà dei testi proposti, preparati e testati con una ricerca precedente (Maionchi, 1996), i punti deboli ed i punti forti del processo di insegnamento/apprendimento in ordine ai vari descrittori (espressi dalle domande proposte) e, non ultimo, il grado di disponibilità e l'interesse degli insegnanti per questo tipo di verifiche. Questo tipo di procedura, infatti, permette non solo di confrontare risultati medi fra molte scuole, ma anche di individuare, in ogni scuola, quell'indicatore o quegli indicatori sui quali la percentuale di insuccesso sia talmente alta da indicare un'errata impostazione dell'insegnamento o della prova più che una deficienza degli allievi.

La natura diagnostica delle prove comportava che fossero anonime e questo ha già fatto entrare gli insegnanti in un diverso approccio alla valutazione, spostando l'accento dagli aspetti esclusivamente di valutazione dell'allievo agli aspetti anche di valutazione del processo e dell'insegnamento.

LE MOLTE FACCE DELLA VALUTAZIONE

Una «metodologia comprensiva», infatti, implica una rivoluzione nel concetto stesso, oltre che nella strumentazione e nell'utilizzo della valutazione. Mentre il riferimento ad un programma stabilito, a contenuti prefissati, a gradi di istruzione pre-stabiliti ed a scadenze burocratiche quadrimestrali ed annuali ha finito per fossilizzare i processi di valutazione solo sui risultati di apprendimento degli allievi, l'articolazione dell'insegnamento su una distensione più ampia e più flessibile, come quella che si viene qui delineando, fa scoprire finalmente agli insegnanti ed alla

scuola nel suo complesso ciò che ormai la ricerca educativa sulla valutazione afferma da molto tempo.

Su questo punto sarebbe necessario un discorso molto più ampio. Ci limitiamo solo a sottolineare alcuni punti.

In primo luogo, volenti o nolenti, le scuole, anche per effetto del complesso di innovazioni che le coinvolgono (prima fra tutte l'autonomia amministrativa e didattica) stanno scoprendo la differenza fra valutazione dei «soggetti» e valutazione delle «azioni» (Barbier, 1987) e cominciano a comprendere la necessità, l'utilità, ma anche l'ambiguità di quei processi di valutazione di «sistema» che si stanno sviluppando in tutti i paesi europei in ordine alla qualità dell'istruzione (Giannini, 1998; Morne, 1998). Applicata agli istituti comprensivi, questa consapevolezza porta oggi, soprattutto quelli sperimentali, ad attuare modalità concordate di valutazione dei «progetti» stessi che vengono proposti ed attuati sia all'interno che al di fuori del Progetto nazionale di Ricerca-Azione.

Sembra anzi che questa attenzione sia, in parte, più rilevante di quella che, pure, è necessario prestare alle innovazioni che una «metodologia comprensiva» comporta sul piano della valutazione dei soggetti. In questo caso pesano ancora eccessivamente le norme che prevedono sia le scadenze quadrimestrali ed annuali degli «scrutini», sia l'articolazione di queste valutazioni sommative periodiche su una scala di valore predeterminata (da insufficiente ad ottimo). Come abbiamo rilevato altrove (Monasta, 1993), l'esistenza di queste scadenze e di questa scala comporta necessariamente, per gli insegnanti migliori, un approccio di tipo «schizofrenico», perché, mentre da una metodologia ed una didattica corrette sono incoraggiati ad usare una varietà di strumenti e di scale in funzione formativa e diagnostica, possibilmente su periodi più distesi, della lunghezza, almeno, di un ciclo pluriennale, le normative che impongono queste scadenze così ravvicinate ed una valutazione sommativa rigidamente articolata in una scala di giudizi (o numerica, come nelle superiori) comportano fatalmente un effetto negativo anche sui processi di valutazione intermedi, cioè precedenti a queste stesse scadenze: sul quaderno del bambino dei primi anni delle elementari, invece di un giudizio articolato e diversificato a seconda dei vari indicatori e de-

scrittori che una prova comporta, si trova un voto espresso, se non con un numero, con un solo aggettivo.

La progettazione formativa che gli istituti comprensivi stanno cominciando ad attuare comporta, quanto meno, la presa di coscienza di questa schizofrenia, il progressivo ridimensionamento dell'importanza di una valutazione sommativa frequente ed un'attenzione crescente non solo agli strumenti ed alle modalità della valutazione formativa, ma, soprattutto, alle conseguenze che derivano dal *feedback* pedagogico che questa offre al corpo insegnante e, quindi, alle misure da adottare.

Si tratta, come abbiamo visto sopra, parlando di aggregazioni e riaggregazioni dei gruppi di allievi e di flessibilità nella distribuzione dell'insegnamento nell'orario settimanale e annuale, di misure che non hanno come bersaglio (*target*) il singolo allievo, con tutti i pregi e i difetti che questo comporta, bensì il gruppo classe, il gruppo di livello, il gruppo di interesse, costruiti, appunto, anche sulla base di un uso formativo della valutazione.

CHI È IL SOGGETTO DELL'INNOVAZIONE METODOLOGICO-DIDATTICA?

Le considerazioni sopra svolte inducono a porsi il problema di «chi fa» tutto questo. A differenza della usuale domanda, di sapere metafisico, che concentra l'attenzione su «cosa è» la scuola, «cosa sono» il processo formativo, un certo metodo, ecc., il domandarsi invece, seguendo l'approccio all'indagine pedagogica suggerito da Paulo Freire (1967), «chi fa» la scuola, il processo formativo, un certo metodo, ecc. è un procedimento euristico molto più fecondo, perché obbliga a porre l'attenzione sui soggetti di un dato processo.

Nel nostro caso ciò è tanto più importante perché le caratteristiche essenziali dell'istituto comprensivo (la sua «verticalità» e la sua «integrazione territoriale») mettono in discussione il ruolo dell'insegnante. Le principali innovazioni metodologico-didattiche di questo tipo di scuola vedono l'insegnante non più legato solo alla sua «classe», alla programmazione relativa all'anno scolastico «corrente» e al sapere «disciplinare» che egli padroneggia,

bensi posto al centro di un processo più ampio, più dinamico e che comprende attori diversi.

In primo luogo, l'insegnante è parte di un gruppo di lavoro (*team* o *équipe*), qualcosa di ben diverso dal tradizionale consiglio di classe: un *team* che è responsabile di un «progetto», riguardante un insieme di allievi anche di classi ed età diverse e per un arco di tempo che ha la durata di un «ciclo». In secondo luogo parte, talora consistente, dei «contenuti», ovvero dei saperi che vengono veicolati mediante questo progetto, viene dall'esterno, è reperita nel territorio, offerta dal rapporto fra scuola e comunità locale.

Tutto ciò comporta un rischio reale, quello di ridurre la funzione e quindi l'importanza dell'insegnante a vantaggio di un'accreciuta importanza vuoi dell'organizzazione vuoi delle «risorse esterne» alla scuola. Questa situazione non è tipica dei soli istituti comprensivi, anzi essa può considerarsi paradigmatica di ciò che, comunque, nella scuola di base sta accadendo ormai da tempo. La produzione e la trasmissione dei «saperi» avvengono ormai da tempo anche fuori dei processi formativi scolastici e le offerte di progetti e progettini da parte di realtà esterne alla scuola (dagli enti locali ai quartieri o circoscrizioni, dalle aziende sanitarie alle imprese, dalle organizzazioni del volontariato alle associazioni ed alle cooperative più diverse) si moltiplicano di anno in anno. Si tratta non solo di una tendenza inevitabile, ma anche molto opportuna, nella misura in cui, con tutte le sue contraddizioni, pure si sta ingrandendo il peso della «società educante» e l'apprendimento non resta nel chiuso della scuola, ma si estende alla «formazione permanente». Ma è certo che questa tendenza mette in crisi ruolo e funzione dell'insegnante ed è a questo punto che è necessario riflettere sulla sua professionalità e scegliere il cammino migliore.

Un collega britannico ha detto di recente in un incontro internazionale sulla professionalità degli insegnanti: «Un insegnante che può essere sostituito da un computer, è bene che lo sia ed al più presto ». Parafrasando potremmo dire che un corpo insegnante che può essere sostituito dalle «risorse esterne» o dalla «offerta formativa» del territorio, se lo merita. Perché, se il ruolo dell'insegnante è quello della semplice trasmissione del sapere che egli possiede, o anche se la sua funzione è intesa in senso in-

dividualistico, di «maestro» di fronte ai «suoi» scolari, è certo che non vi è barriera che possa ormai evitare la sua emarginazione da un processo di apprendimento che avviene ormai più ampiamente, più rapidamente e più efficacemente al di fuori delle aule scolastiche.

Ma la professionalità degli insegnanti può essere (ed in molti casi già è) qualcosa di ben diverso da questa immagine tradizionale.

La realtà ed il concetto stesso di professionalità sono mutati in tutti i mestieri, in tutte le professioni ed in ogni realtà lavorativa, come mostrano analisi che risalgono ormai alla fine degli anni Settanta (Monasta, Mostardini, 1979; Butera, 1981; Mollica, Montobbio, 1982; Monasta, 1985). Non potendo qui dilungarci oltre, possiamo solo richiamare alcuni concetti essenziali, maturati per altro in un ricerca più che decennale condotta in ambito europeo (Black *et al.*, 1995; Monasta, 1995).

In primo luogo la professionalità non è data solamente dal «sapere» incorporato in una certa professione, né soltanto dalle tecniche utilizzate per svolgere certe mansioni, bensì, soprattutto oggi, dal «ruolo» che giocano, dalle funzioni che effettivamente svolgono i soggetti ed i gruppi in una data organizzazione. Essa, in sintesi, si può definire come la «capacità di controllo e direzione del processo lavorativo in cui si è inseriti» (Monasta, Mostardini, 1979) e non è quindi mai solamente «individuale» bensì si presenta sempre come un rapporto dinamico fra il singolo, il gruppo e l'organizzazione in cui si trova ad operare.

Ecco che, insieme alle capacità del singolo ed alle «mansioni» ad esso attribuite, assumono un'importanza centrale le responsabilità sia del «corpo» insegnante nel suo complesso (nel nostro caso, il collegio unico degli insegnanti) sia dei *team* di docenti che seguono il processo di apprendimento degli allievi loro affidati.

Il problema più delicato diventa adesso il rapporto che si crea fra l'insegnante, o il gruppo di insegnanti, ed una serie di operatori e di altre figure professionali che, necessariamente e sempre di più, operano *con* la scuola e, talvolta, anche *nella* scuola stessa. Come si è detto sopra, la scuola di base si avvia comunque ad una integrazione col territorio, anche dal punto di vista

dei contenuti e delle risorse didattiche. Questo processo è tanto più visibile ed opportuno negli istituti comprensivi. Ed è sempre più evidente che le *funzioni* che vengono svolte nella scuola si diversificano, si moltiplicano ed aumentano di numero. La trasmissione del sapere comincia ad essere solo una di queste e, spesso, non riguarda neppure «tutti» i saperi oggi necessari alla formazione delle nuove generazioni. Accanto a questa funzione, si ampliano sempre di più le funzioni di orientamento, consulenza, guida psico-pedagogica, organizzazione e gestione di risorse formative interne alla scuola (tecnologie, biblioteca, laboratori) ed esterne ad essa (attività culturali, artistiche, sportive offerte dal territorio, *stage* di esperienza pratica, ecc.).

La soluzione di attribuire queste *diverse funzioni* ad una pletera di *diverse figure* professionali, le cosiddette «figure di sistema», o tutte operanti nella scuola o comunque relativamente autonome e responsabili ciascuna della loro funzione, oltre a comportare un rischio di frammentazione, rendendo difficile talvolta la pur necessaria collaborazione, spinge il ruolo dell'insegnante verso la funzione di specialista di una certa disciplina o area disciplinare, ed è talvolta il frutto di spinte corporative e di gruppi di interesse, più che di una vera attenzione ai bisogni della scuola. D'altra parte l'insegnante si sente oggi come aggredito e certo sovraccaricato di funzioni diverse che egli non può svolgere tutte in maniera efficace.

Ecco che allora l'approccio sopra enunciato ad una «nuova professionalità» può aiutare a concepire e sviluppare la funzione del «corpo insegnante» come funzione di «direzione e controllo» dell'intero processo formativo, dell'intero «curricolo» che viene offerto dalla scuola ai suoi allievi. Questo nuovo modo di intendere la professionalità degli insegnanti è certamente aiutato dallo sviluppo, in ciascuno di essi, di una professionalità più ricca, complessa e polivalente, che, tuttavia, matura col tempo proprio all'interno di una nuova organizzazione del lavoro, intesa anche come occasione di formazione permanente. Ma per la sua attuazione è decisiva l'articolazione interna che il corpo insegnante si dà con la creazione di *staff* che collaborano alla direzione dell'istituto, con la distribuzione periodica di incarichi e responsabilità diverse nei vari *team* insegnanti, con la creazione, ove necessario,

di *team* integrati dall'inserimento temporaneo di operatori esterni di vario tipo e, infine, con la stipula e l'attuazione di veri e propri accordi scritti con istituzioni e organizzazioni esterne alla scuola, nei quali si chiariscano i compiti e le responsabilità e si ponga in essere il ruolo centrale che la scuola deve avere nella progettazione e nella valutazione del processo formativo.

BIBLIOGRAFIA

Barbier J. M. (1987), *L'évaluation en formation*, Presses Universitaires de France, Paris (trad. it.). *La valutazione nel processo formativo*, Loescher, Torino, 1989

Black H. D., Giusti M., Lennie E., MacDonald C., Monasta A., Robinson R. (1995), *Master Magister. La professionalità degli insegnanti impegnati nei progetti Pilota CEE...*, Japhet Publishing, Firenze

Bramanti D. (1998), *La progettazione formativa*, in Bramanti D. (a cura di), *Progettazione formativa e valutazione* (pp. 17-42), Carocci, Roma

Bruner J. (1966), *Toward a Theory of Instruction*, Belknap Press, Harvard (trad. it.), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1973

Butera F. (1981), *La professionalità come forza produttiva e come istituzione*, in «Sociologia del lavoro», XVI, 14, pp. 4-25

Calvani A. (1998), *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, in Bramanti D. (a cura di), *Progettazione formativa e valutazione* (pp. 43-58), Carocci, Roma

Freire P. (1967), *Educação como prática da liberdade*, Editôra Paz e Terra, Rio de Janeiro (trad. it.), *L'educazione come pratica della libertà*, A. Mondadori, Milano, 1973

Giannini A. (1998), *La valutazione dei sistemi*, in Bramanti D., (a cura di), *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, Roma, pp. 155-163

Kallen D. (1996), *New educational paradigms and new evaluation policies*, in OECD, *Evaluating and Reforming Education Systems*, OECD, Paris, pp. 7-23

Maiocchi S. (1996), *La comprensione della lettura nella scuola elementare*, in Monasta A. (a cura di), *La ricerca in Scienze della*

- Formazione*, La nuova Italia Scientifica, Roma, pp. 151-167
- Mialaret G. (1974), *I metodi educativi*, in Reuchlin M. (a cura di), *Trattato di Psicologia Applicata*, Armando, Roma
- Mollica S., Montobbio P. (1982), *Nuova professionalità, formazione e organizzazione del lavoro*, Milano, Angeli
- Monasta A. (a cura di) (1980), *La formazione dei formatori*, Nuova Guaraldi, Firenze
- Monasta A. (1985), *Définir une nouvelle professionnalité*, in «Éducation Permanente», n. 81, déc., pp. 55-69
- Monasta A. (1993), *Compromessi pericolosi*, in «Rassegna dell'Istruzione», XLVII, 3, pp. 10-12
- Monasta A. (a cura di) (1995), *I figli di Giapeto. Un programma europeo per la nuova professionalità di insegnanti e formatori*, Japhet Publishing, Firenze
- Monasta A. (1997), *Progettualità, sviluppo locale e formazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma
- Monasta A. (a cura di) (1998), *Mestiere: Progettista di formazione*, Carocci, Roma
- Monasta A. (in corso di stampa), *Saperi, competenze e standard per la scuola di base*, in «Scuola e Città»
- Monasta A., Mostardini M. (1979), *Dalla scuola al lavoro*, De Donato, Bari
- Morne J. J. (1998), *La valutazione del sistema formativo francese*, in Bramanti D., (a cura di), *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, Roma, pp. 165-178
- MPI (Ministero della Pubblica Istruzione) (1998), *Documento di orientamento per il funzionamento degli istituti comprensivi della scuola materna, elementare e media. Circolare Ministeriale n. 352, 7 agosto 1998*, Roma
- Piaget J. (1972), *Epistémologie des sciences de l'homme*, Galilimard, Paris

CONTINUITÀ, APPRENDIMENTI E COMPETENZE IN UN CURRICOLO VERTICALE *

Si è spesso sottolineato in questi ultimi anni, e viene ribadito in questo volume, che la struttura a più livelli dell'istituto comprensivo è ricca di implicazioni sia sul piano dell'innovazione didattica che di quella organizzativa. La verticalità obbliga a ripensare la tradizionale scansione tra livelli di scuola e con essa vari aspetti e momenti cruciali del fare scuola, che vanno considerati in un'ottica di continuità: la programmazione, i criteri e strumenti di valutazione, i rapporti tra insegnanti, l'uso delle risorse e così via. Continuità in verticale, per quanto attiene ai rapporti tra ordini diversi di scuola, ma anche continuità orizzontale, o laterale, nel senso di rapporti più stretti tra scuola e extrascuola. L'istituto comprensivo concentra in sé una esigenza di flessibilità nell'articolazione tra i livelli di scuola e con il territorio, che può rappresentare un modello per l'intero sistema scolastico.

Considerare la scuola in un'ottica di continuità non vuol dire solo focalizzarsi sui cambiamenti di ordine didattico e organizzativo che l'adozione di tale ottica comporta, vuol dire anche, e preliminarmente, chiedersi qual è il significato della continuità dal punto di vista dell'apprendimento. In altre parole: che significa imparare in una scuola della continuità? L'obiettivo di questo scritto è di analizzare il costrutto della continuità alla luce della concettualizzazione attuale sull'apprendimento; a tale proposito, è opportuno un breve richiamo al significato che il termine «apprendimento» assume nella psicologia dell'educazione.

* Redatto da Pietro Boscolo, Professore ordinario di Psicologia dell'Educazione, Università di Padova.

In questi ultimi decenni il concetto di apprendimento si è notevolmente ampliato e arricchito, grazie a due grandi scuole psicologiche e psicoeducative: il cognitivismo e l'approccio socioculturale (Boscolo, 1997). Il cognitivismo, nelle sue diverse articolazioni, ha proposto l'immagine di un allievo costruttore della propria conoscenza, che usa strategie per organizzarla e ricordarla e formula ipotesi e «teorie» per rendere coerente la propria esperienza. L'approccio socioculturale, sorto e sviluppato sotto l'influenza del pensiero di Vygotskij e della ricerca cross-culturale, ha invece evidenziato la dimensione sociale e partecipativa dell'apprendimento. Anche secondo questo orientamento teorico l'allievo – e, in generale, l'individuo che apprende – dà un significato a ciò che viene conoscendo, ma è un significato elaborato nel contesto culturale in cui vive, e il dare un significato segna la partecipazione attiva dell'allievo alla comunità di valori e saperi di cui, con l'istruzione, entra a far parte.

L'influenza di questi due approcci è evidente nella definizione che costituisce il primo di dodici «principi psicologici centrati sull'allievo» recentemente enucleati negli Stati Uniti da una Commissione istituita dall'American Psychological Association:

«L'apprendimento è un processo naturale con cui l'individuo persegue obiettivi per lui/lei significativi; è attivo, volontario e mediato internamente. È un processo di scoperta e costruzione del significato dall'informazione e l'esperienza, filtrato attraverso le percezioni, i pensieri e i sentimenti individuali dell'allievo» (McCombs e Whisler, 1997, p. 5).

Questa definizione bene evidenzia sia il carattere costruttivo e attivo dell'apprendimento, sia la ricerca di significato, sia la presenza di componenti affettive nei processi cognitivi ampiamente sottolineata dalla psicologia cognitivista. Nella sua innegabile perspicuità, tuttavia, essa sembra porre l'accento soprattutto sugli aspetti individuali e processuali dell'apprendimento, mentre passa sotto silenzio il significato dell'apprendimento come risultato o prodotto. In qualsiasi modo sia definito, l'apprendimento è lo strumento attraverso cui l'uomo può giungere a dominare l'ambiente in cui vive. In questo senso si può parlare di apprendimento come di una risorsa, che l'allievo deve imparare a usare e gestire con l'aiuto di agenti esterni (l'insegnante, il libro, le tecno-

logie) e secondo diverse prospettive e finalità. Ed è in una concezione dell'apprendimento come risorsa che la nozione di continuità, a nostro avviso, può essere meglio esplicitata.

Il concetto di apprendimento come risorsa è trasversale agli approcci all'apprendimento cui abbiamo accennato all'inizio, anche se esso chiama chiaramente in causa aspetti di autoregolazione (l'allievo che impara a gestire il proprio apprendimento) e di utilizzazione del bagaglio di conoscenze acquisite, che sono stati evidenziati dal cognitismo⁵.

Consideriamo dunque la continuità in questa prospettiva. Un discorso sulla continuità implica la messa a fuoco del concetto di competenza.

Il termine «competenza» fa parte sia del linguaggio comune sia di quello psicologico, dove il suo significato non è univoco. Dai tempi di Chomsky è spesso contrapposto a «prestazione», ma si parla di competenza anche a proposito di conoscenze e abilità acquisite fino alla padronanza. Nel presente discorso si dà a «competenza» il significato di bisogno del bambino di incidere sull'ambiente, secondo l'ormai famosa accezione di White (1959). La competenza può essere definita come l'insieme delle conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono a un individuo di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti per lui/lei significativi – in questo caso, la scuola – e che si manifesta come capacità di affrontare e padroneggiare i problemi della vita attraverso l'uso di abilità cognitive e sociali. La distinzione tra conoscenze, abilità e atteggiamenti introdotta con questa definizione può suonare forse un po' riduttiva: con essa non si intende certo dare una classificazione, ma semplicemente richiamare da un lato la distinzione tra aspetti cognitivi (conoscenze dichiarative

⁵ In linea generale, riteniamo che l'apprendimento scolastico non possa trovare, oggi, una concettualizzazione adeguata in un unico quadro teorico, come, del resto, anche la definizione sopra riportata dimostra. Dalla ricerca attuale sull'insegnare-apprendere emergono con evidenza alcune dimensioni fondamentali ricorrenti (per esempio, gli aspetti costruttivi dell'acquisizione della conoscenza, la mediazione culturale, i risvolti motivazionali dei processi cognitivi) che, assumendo particolare rilievo nell'uno o nell'altro quadro teorico, contribuiscono a formare un nuovo e complesso concetto di apprendimento (Boscolo, in corso di stampa).

e procedurali) e affettivo-motivazionali (atteggiamenti e disposizioni) del comportamento, dall'altro, nell'ambito cognitivo, quella tra conoscenze dichiarative (sapere cosa) e procedurali (sapere come). Tra le conoscenze procedurali, o abilità, consideriamo anche le strategie con cui l'individuo elabora, utilizza e ricorda ciò che ha appreso.

Pur nel suo schematismo, la distinzione tra conoscenze dichiarative, procedurali e atteggiamenti o disposizioni si presta utilmente a delineare le caratteristiche dell'apprendimento come risorsa: risorsa come repertorio di conoscenze acquisite che l'individuo può usare, risorsa come insieme di abilità e strategie che permettono all'individuo di acquisire nuove conoscenze, risorsa, infine, come orientamento motivazionale che regola e guida l'acquisizione e l'uso delle conoscenze stesse.

In quanto risorsa, l'apprendimento si presta a essere valutato da diverse prospettive. È legittimo chiedersi se si tratti di un buon apprendimento, se cioè, per esempio, le cose che l'allievo ha imparato presentino un certo grado di organizzazione o se, invece, si tratti di informazioni affastellate: è la qualità dell'apprendimento. Vi è poi un secondo aspetto da valutare, ed è la continuità: l'apprendimento non è una risorsa statica, un repertorio definito una volta per tutte, ma è una risorsa che si sviluppa nell'individuo in conseguenza degli interventi di istruzione, oltre che di fattori maturativi e delle esperienze della vita quotidiana. Ci si può chiedere, infine, se l'allievo sia in grado di applicare, estendere e generalizzare ciò che ha appreso a situazioni diverse, scolastiche e non; in altre parole, se ciò che ha appreso sia non solo di buona qualità, ma possa essere utilizzato: è la flessibilità dell'apprendimento. Tratteremo ora questi tre aspetti dell'apprendimento – la qualità, la continuità, la generalizzabilità – con particolare riferimento al secondo.

LA QUALITÀ DELL'APPRENDIMENTO

La ricerca psicologica di matrice cognitivista ha ipotizzato che la conoscenza dell'individuo si organizzi in «pacchetti» di informazioni, cui è stato dato il nome di schemi. Secondo questa

concezione la conoscenza non si forma né si accumula sulla base di «pezzi» da giustapporre a quelli preesistenti, ma per unità significative di esperienza (i momenti e le attività della vita quotidiana, i rapporti con le persone), nelle quali il bambino impara ruoli, atteggiamenti, modalità di comunicazione e di scambio. A partire da questi nuclei di esperienza si sviluppano delle strutture concettuali attinenti a settori diversi (per esempio, i concetti di quantità e di numero; si veda, a questo proposito, Case, 1992), cui la scuola darà successivamente un'organizzazione in riferimento ai campi disciplinari.

L'acquisizione della conoscenza è un processo costruttivo in cui l'individuo interviene attivamente sia adattando le informazioni nuove a schemi già noti, sia, ma più raramente, ristrutturando tali schemi. La metafora della rete bene si presta a rappresentare la conoscenza: è una struttura che si sviluppa sia per aggiunta di nuovi nodi o concetti, sia per progressivo rafforzamento e ristrutturazione di quelli già esistenti. Si è accennato, all'inizio di questo scritto, alla «teorie» che i bambini (ma anche gli adulti!) costruiscono e con le quali rendono coerente a se stessi l'esperienza: sono spiegazioni dei fenomeni che il bambino osserva o di cui ha sentito parlare, dalla forma della terra alla forza di gravità, alle «regole» di composizione delle parole che il bambino ancora non sa leggere. Queste «teorie» – il termine è usato proprio per sottolineare il carattere integrato di queste conoscenze – vengono modificate e spesso abbandonate, quando le esperienze con gli adulti, e soprattutto con gli insegnanti, ne mettono in evidenza l'inadeguatezza. Si tratta di un cambiamento concettuale che avviene attraverso la progressiva modifica di tali convinzioni.

Che significa, dunque, qualità dell'apprendimento? Abbiamo sottolineato che l'acquisizione delle conoscenze non è un processo di accumulazione, ma di integrazione. È vero che il bambino sviluppa delle teorie, ma il prodotto di questa integrazione, tuttavia, si presenta nel bambino prescolare ben diverso dal sapere scolastico. Per quanto riguarda le conoscenze dichiarative, è buono l'apprendimento attraverso cui si accrescono e riorganizzano schemi di conoscenze bene ordinati. Accade non di rado che le conoscenze che il bambino acquisisce a scuola non raggiungano un soddisfacente grado di organizzazione: non for-

mano una rete, ma un repertorio disorganizzato di nozioni. Organizzare la conoscenza significa, per l'insegnante, aiutare gli allievi a dare un significato a ciò che imparano. Questa operazione di «dare significato» si esplica in due modi. Il primo consiste nel cercare di integrare le conoscenze nuove con quelle di cui gli allievi già dispongono: il richiamo all'esperienza dei ragazzi è importante per dar loro il senso che ciò che imparano li riguarda da vicino, entra a far parte del loro sapere, lo modifica e lo arricchisce. Il secondo modo consiste nel predisporre una situazione significativa per gli allievi, per esempio una attività comune rivolta al raggiungimento di un obiettivo saliente per i ragazzi: un esperimento di scienze, una ricerca, una recita. Questa situazione, se veramente significativa, cioè percepita dai ragazzi come importante per loro, dà a sua volta significato alle operazioni cognitive implicite nella sua esecuzione: il recuperare le informazioni dalla memoria per evidenziare analogie e somiglianze, un «ponte» verso la comprensione di informazioni nuove, l'evidenziare i punti importanti di un argomento in una discussione o una lettura, il riformulare un concetto o un problema, e così via.

Per quanto riguarda le conoscenze procedurali (per esempio: il contare, la lettura, la scrittura), la loro qualità dipende da due aspetti. Il primo riguarda la sicurezza con cui vengono eseguite: una abilità è bene appresa quando può essere usata in maniera automatica o comunque senza eccessivo dispendio di attenzione da parte dell'individuo. In apparente contraddizione con il primo è il secondo aspetto: una abilità è bene appresa se chi la usa sa anche esercitare un controllo sulla sua esecuzione. Pensiamo, per esempio, alla lettura. Un buon lettore legge speditamente e senza errori, ma un buon lettore è anche un lettore strategico, che sa come utilizzare al meglio questa abilità, per esempio rilevando le eventuali incoerenze in ciò che sta leggendo, ponendosi delle domande sulle parti successive del testo, integrando le eventuali lacune del testo con inferenze, e così via (Pressley, 1998).

Infine gli atteggiamenti o disposizioni. La risposta affettivo-motivazionale con cui i ragazzi si pongono nei confronti delle attività didattiche proposte dagli insegnanti – risposta di interesse, gradimento e coinvolgimento, oppure di noia, diffidenza, preoccupazione – dipende in parte dal grado di attrattiva che un'atti-

vità presenta, in parte dalle precedenti esperienze di successo o insuccesso, che influiscono sulla sicurezza di sé dell'allievo. Ma dipende anche dal tipo di orientamento dell'allievo all'apprendimento o alla prestazione, cioè, rispettivamente, a imparare perché imparare piace o a dare prova di sé e della propria abilità (Dweck, 1990). È un buon apprendimento quello attraverso cui l'allievo sviluppa un atteggiamento positivo nei confronti delle situazioni di apprendimento, cioè impara a porsi di fronte ad esse con una «voglia di imparare» relativamente stabile e non strettamente dipendente dalle caratteristiche più vistosamente «attraenti» di quelle situazioni, anche se, ovviamente, tali caratteristiche sono importanti nel guidare lo stato motivazionale dell'allievo. Questo atteggiamento positivo si verifica se conoscenze e abilità hanno per l'allievo un significato, se la situazione scolastica in cui le impara non enfatizza la valutazione e il confronto tra i livelli di abilità, se le difficoltà del compito di apprendimento non gli appaiono superiori alle sue forze.

LA CONTINUITÀ

La scansione del sistema di istruzione in unità temporali, gli anni, i cicli, ciascuna corrispondente a una porzione di contenuti da insegnare-apprendere secondo una logica di gradualità, ha probabilmente contribuito a creare negli insegnanti, negli allievi e nelle famiglie l'idea che l'apprendimento nei vari settori disciplinari segua tale scansione e relativa divisione del sapere. A rafforzare questa idea o convinzione ha forse contribuito anche una superficiale conoscenza della teoria di Piaget, la cui divulgazione pedagogico-didattica ha messo in rilievo più gli aspetti di discontinuità (gli stadi dello sviluppo) che la dinamica dei meccanismi di equilibrizzazione ad essi soggiacente.

La continuità nell'acquisizione di conoscenze dichiarative riguarda, in primo luogo, il passaggio dall'esperienza che il bambino prescolare porta con sé nella scuola elementare, a una diversa esperienza condivisa con i compagni in un contesto di istruzione regolato dall'insegnante. Continuità significa, in questo caso, non tanto la ricerca dei prerequisiti, quanto piuttosto dei modi in cui

l'allievo organizza le proprie conoscenze (o «teorie», o misconcezioni), che fungono da filtro nell'acquisizione di conoscenze nuove. Un esempio paradigmatico viene dagli studi ormai famosi di E. Ferreiro e A. Teberosky (1979) sulla costruzione della lingua scritta nel bambino. L'idea fondamentale delle autrici è che il bambino, che affronta la scuola ufficialmente senza saper leggere né scrivere, in realtà ha già sviluppato, almeno a partire dai tre anni, un proprio sistema di idee e conoscenze sui segni scritti: le parole. Questo «sistema» comprende conoscenze e «regole», cioè dei criteri per stabilire che cosa è o non è una parola, in cui il bambino è a suo modo agguerrito. L'insegnante di lingua in prima elementare molto spesso ignora questo sistema di conoscenze, e ignorandolo lo contrasta: al bambino, un po' confuso di fronte ai diversi modi di scrivere le lettere dell'alfabeto (corsivo, stampatello, maiuscolo e minuscolo), viene presentata la realtà astratta di un alfabeto standard composto di un numero fisso di lettere, gli si propongono esercizi di letto-scrittura che azzerano le conoscenze del bambino senza tenerne conto. Ignorare quelle concettualizzazioni sulla lingua scritta, frutto di esperienze che il bambino ha effettuato a casa nelle situazioni per lui significative della vita familiare, significa considerare il bambino come un soggetto passivo capace di ricevere informazioni (i segni scritti e le istruzioni per come trattarli), non di elaborarle.

Il problema della continuità non riguarda, comunque, soltanto il passaggio dall'esperienza pre-scolare all'istruzione formale. Un'altra fase cruciale è rappresentata dal passaggio dalla scuola elementare alla media, cioè alla esplicita articolazione del sapere nelle discipline. A questo proposito, è significativo il richiamo implicito alla continuità tra scuola elementare e media contenuto nel Documento sul riordino dei cicli scolastici:

«All'ultimo biennio della scuola di base dovrebbe essere affidato il compito di consolidare le competenze, abilità e conoscenze acquisite nell'obiettivo di rafforzare il metodo di apprendimento, incoraggiando l'autonomia dei singoli verso l'approfondimento e sollecitando da parte degli alunni una richiesta di sapere sempre più articolata».

I termini usati in questo paragrafo richiamano alcune metafore comunemente usate nel linguaggio dell'istruzione (consoli-

dare, rafforzare, approfondire, articolare) che sottendono una metafora implicita più generale: quella della conoscenza come «corpo» o «materia», di cui l'apprendimento rappresenta la «crescita».

Nella loro metaforica fisicità, questi termini così familiari designano operazioni di insegnamento-apprendimento di grande delicatezza e complessità. «Consolidare le conoscenze» richiama le tradizionali forme di ripasso che concludono la trattazione di un argomento o segnano l'inizio di un nuovo anno di scuola, con una duplice funzione: fissare le conoscenze acquisite e preparare il terreno per le nuove. Consolidare significa aiutare gli allievi a memorizzare i punti fondamentali di un argomento, ma questo processo è più efficace se i punti fondamentali emergono da una ricerca di gruppo, condotta dall'insegnante, in cui l'argomento viene ri-costruito con la partecipazione di tutti. Ancora, consolidare significa riproporre un argomento già affrontato, ma a un diverso grado di approfondimento: per esempio, utilizzare i documenti di storia al posto o a integrazione di una precedente spiegazione dell'insegnante, usare la dinamica dell'esperimento in scienze non solo per verificare un'ipotesi, ma per sottolineare il ruolo dell'ipotesi nella costruzione del sapere, utilizzare la riflessione linguistica, che gli allievi conoscono dalle elementari, per un approccio più consapevole (guidato e non oppressivo!) alla letteratura.

Sono, queste, strategie didattiche che tutti gli insegnanti praticano e su cui può sembrare inutile soffermarsi. Di fatto, la continuità nell'apprendimento richiede un atteggiamento di costante attenzione da parte dell'insegnante nei confronti dei processi attraverso cui il sapere degli allievi si sviluppa. Non sono processi direttamente accessibili, ma l'insegnante può tuttavia almeno in parte seguirli, prevedendo alla luce della propria esperienza le difficoltà che i ragazzi di solito incontrano, per esempio quando si chiede loro di mettere a fuoco gli elementi di un concetto, o di cogliere analogie e differenze tra due nozioni, o di «capire» un concetto astruso. L'insegnante, in questi casi, svolge una funzione di facilitazione: aiuta con suggerimenti la rievocazione di termini e concetti, evidenzia le caratteristiche salienti per agevolare il confronto tra due campi di conoscenza o esperienza, sceglie esempi

adatti a far enucleare una regola o principio, e così via. L'aiuto, tuttavia, non dovrebbe consistere solo nella facilitazione, ma l'insegnante dovrebbe guidare gli allievi a diventare consapevoli degli strumenti cognitivi che usano nell'imparare: l'attenzione, gli appunti, la consultazione di materiale bibliografico e di documentazione, il ricorso a un esperto (non solo l'insegnante), le tecniche di memorizzazione, e così via. Sono strumenti non nuovi per l'allievo se presi individualmente, di cui però deve scoprire le potenzialità in relazione a specifiche attività di studio in settori disciplinari diversi.

Ancora in riferimento al Documento, «rafforzare» i metodi di apprendimento significa far rilevare ai ragazzi la specificità delle abilità generali che hanno appreso. Leggere, scrivere, risolvere problemi sono abilità che si possono esercitare in situazioni, per obiettivi e con contenuti diversi. La loro applicabilità, tuttavia, non è un fatto scontato, anche se raramente l'istruzione scolastica si interroga su questo. L'esecuzione di abilità quali quelle strumentali si pone a livelli diversi di complessità. Leggere, per esempio, implica processi di decodificazione delle lettere che vengono padroneggiati abbastanza presto e usati con facilità in situazioni diverse. Ma leggere implica anche un processo di comprensione, nel quale il lettore integra l'informazione scritta con le proprie conoscenze del mondo e del linguaggio. La comprensione è processo molto più sensibile della decodificazione alle diverse situazioni in cui si verifica. La qualità della comprensione non dipende solo dalle conoscenze del mondo e del linguaggio di cui il lettore dispone, ma anche dalla sua maggiore o minore familiarità con un determinato tipo di testo e con gli obiettivi a cui è destinato: la difficoltà che un lettore esperto di complessi testi di studio incontra quando cerca di comprendere le istruzioni per far funzionare un semplice congegno ben esemplifica questo aspetto. Una considerazione per certi versi analoga si può fare nell'ambito della matematica, dove l'abilità di calcolo aritmetico viene padroneggiata con relativa facilità e applicata ai domini più vari dell'esperienza, mentre la soluzione di problemi è assai più specifica e meno facilmente generalizzabile.

Continuità è, in definitiva, un progressivo ampliamento delle conoscenze e una parallela specializzazione delle abilità, nel senso

di una sempre maggiore rispondenza dell'abilità alla situazione che ne richiede l'esecuzione. Non si tratta soltanto di garantire la giunzione tra momenti e livelli di scuola diversi con una particolare attenzione alle fasi di passaggio più critiche, quali gli anni-ponte, ma di curare e favorire tale connessione in due modi. Il primo consiste nell'accompagnare l'apprendimento dell'allievo «dall'interno», come abbiamo prima esemplificato. Il secondo modo riguarda la programmazione. Il rispetto della continuità implica un progetto di istruzione che preveda, nei diversi settori disciplinari e con le opportune integrazioni tra le discipline, un percorso formativo che colleghi l'esperienza pre-scolare dell'allievo alla conclusione della scuola di base, che dia un significato coerente, se non unitario, alle esperienze, abilità, conoscenze e attività in cui l'allievo viene impegnato fin dalla scuola materna. Dare questo significato richiede, insomma, una programmazione accurata e veramente collegiale, in cui metodi, obiettivi e finalità siano discussi e condivisi tra gli insegnanti di livelli contigui di scuola.

Cerchiamo di chiarire questo punto con un esempio relativo all'educazione scientifica. Abbiamo accennato al cambiamento concettuale cui le credenze del bambino circa i fenomeni fisici vanno soggette nel corso della sua esperienza scolastica. Un atteggiamento dell'insegnante attento alle credenze e «teorie», cioè all'attività costruttiva del bambino, comporta, sul piano didattico, la predisposizione di situazioni di apprendimento che stimolino e promuovano il cambiamento concettuale. Credenze e teorie vanno ricondotte negli ambiti dei saperi disciplinari non attraverso l'imposizione precoce del sapere «giusto», di cui il bambino potrebbe non cogliere immediatamente il significato, ma con modalità flessibili di istruzione, che aiutino l'allievo ad acquisire alcuni elementi di base dell'indagine scientifica: per esempio, l'uso della discussione come avvio al confronto di opinioni e alla formulazione di ipotesi, la progettazione e l'esecuzione di facili esperimenti per verificare quelle ipotesi, la progressiva consapevolezza del significato delle generalizzazioni su cui si basano le leggi scientifiche, e così via.

Infine, gli atteggiamenti. Nell'ambito delle conoscenze dichiarative e procedurali la continuità riguarda il passaggio da un

livello più globale a una maggiore specificità, in relazione a una maggiore complessità e articolazione di temi e di livelli di analisi e di prestazione; nel caso degli atteggiamenti la continuità dovrebbe caratterizzare il passaggio dalla risposta dell'allievo a un orientamento di scelte e di interessi. In altre parole, da una situazione di insegnamento-apprendimento in cui l'insegnante offre all'allievo una proposta didattica significativa, a cui questi «risponde» con attenzione, curiosità, interesse, a una situazione in cui l'allievo stesso cerca e sollecita tale proposta.

Il «versetto» del Documento sul riordino dei cicli sopraportato è utile anche per sottolineare la continuità nella motivazione: sollecitare «da parte degli alunni una richiesta di sapere sempre più articolata». Una richiesta di sapere esprime un atteggiamento propositivo da parte dell'allievo, che si fa più articolato nella misura in cui crescono e si differenziano le occasioni e opportunità di apprendimento. È certamente una preoccupazione lodevole quella dell'insegnante che predispone situazioni di apprendimento che possano attrarre l'attenzione e l'interesse degli allievi; ma è certamente importante anche l'attenzione allo sviluppo di interessi individuali, che generalmente vengono lasciati alla sfera del privato. Troppo spesso nella scuola media (ma l'osservazione vale anche per gli altri livelli di scuola) si parla di interesse e motivazione in maniera indifferenziata, come se si attribuisse all'allievo una «voglia di imparare» inesauribile e indiscriminata. Continuità nella motivazione significa progressiva specializzazione di scelte in relazione agli interessi che gli allievi vengono via via formando.

LA CONTINUITÀ «ORIZZONTALE»

Il terzo punto da considerare è la continuità «orizzontale». È un problema non nuovo nella storia dell'educazione e della scuola, che è diventato particolarmente attuale in tempi recenti, quando il dibattito sul riordino dei cicli, i nuovi saperi e l'autonomia hanno posto in primo piano l'esigenza del superamento della tradizionale chiusura della scuola nei confronti di ciò che accade al suo esterno; questa istanza trova espressione paradigmatica

nell'istituto comprensivo, per le sue caratteristiche strutturali e di collocazione ambientale (si veda il saggio del professor P. Calidoni in questo volume).

Sul piano psicologico, la continuità orizzontale richiama un'espressione frequente nel linguaggio dell'istruzione: la flessibilità dell'apprendimento, cui nel linguaggio della psicologia corrisponde il termine «transfer», l'effetto di un apprendimento su un apprendimento successivo.

Il problema del transfer riguarda da sempre l'istruzione, nel senso che ogni sistema di istruzione si pone l'obiettivo di impartire conoscenze e abilità che gli allievi possano applicare o generalizzare a varie situazioni, dentro la scuola e fuori di essa. Tradizionalmente la scuola fa implicito riferimento alla teoria psicologica del transfer secondo cui l'allievo impara a scuola conoscenze e abilità (e, possiamo aggiungere, atteggiamenti) che applica poi alle diverse situazioni. La qualità dell'applicazione, cioè del transfer, dipende essenzialmente dalla capacità dell'allievo di individuare le somiglianze tra elementi che favoriscono la generalizzazione. Torneremo più avanti su questa concezione del transfer.

Attualmente questa concezione del transfer come capacità dell'individuo e nell'individuo è messa in seria discussione dalla prospettiva dell'approccio socioculturale a cui si è fatto cenno all'inizio. Tale approccio rifiuta la concezione «generale» delle abilità cognitive - e, conseguentemente, l'idea di una loro «generale» applicabilità - come elaborata dalla tradizione psicologica, e sostiene invece il carattere contestualizzato («situato») della cognizione e dell'apprendimento. Secondo questo approccio, il funzionamento cognitivo non è solo dell'uomo, ma è dell'uomo in quanto vive e opera in contesti culturalmente caratterizzati: la scuola, il luogo di lavoro. I processi cognitivi non sono «nella testa» dell'individuo, ma sono distribuiti tra l'individuo e gli altri individui con cui interagisce nelle attività per lui/lei significative per imparare e lavorare, tra gli strumenti che usa e i libri che consulta. Secondo questa prospettiva, che nega il carattere astratto del sapere, l'essere umano è cognitivamente vincolato al proprio contesto, da cui con difficoltà riesce a passare a contesti diversi; per fare un esempio legato all'istruzione, gli strumenti del sapere

di cui abbiamo già parlato, il leggere e lo scrivere, sono fortemente «situati» perché rappresentano un sapere di tipo scolastico/accademico cui sono strettamente legati modi e obiettivi di interazione (il rapporto allievo-insegnante), la valutazione, le attività di studio e riproduzione della conoscenza tradizionalmente relate all'istruzione.

Come, dunque, creare e mantenere la flessibilità dell'apprendimento? Per quanto riguarda le conoscenze – il transfer dei principi – la flessibilità è facilitata quanto più all'allievo viene data l'opportunità di applicare ciò che ha imparato in situazioni diverse. Il termine «situazione» è volutamente generico: va dalla proposta agli allievi di esercizi diversificati in cui la stessa regola (pensiamo alla matematica) possa essere applicata a *exempla ficta* diversi, alla ricerca guidata dall'insegnante di analogie tra i fenomeni scientifici o i fatti storici. Di regola, il «salto» tra un settore e l'altro è tanto più difficoltoso per l'allievo quanto più i due settori sono percepiti distanti tra loro, presentano cioè scarsi elementi di somiglianza. Abituare i ragazzi al transfer significa abituarli a porsi in un atteggiamento «vigile» nei confronti delle potenziali analogie, ma anche delle differenze, tra campi di esperienza. Whitehead (1929) ha coniato l'espressione «conoscenza inerte» in riferimento alla gran massa di conoscenze che l'individuo immagazzina negli anni di scuola e che rappresenta spesso una zavorra inutilizzabile proprio perché di fatto mai utilizzata. L'inerzia della conoscenza è spesso inconsapevolmente favorita dall'atteggiamento dell'insegnante che non ama problematizzare, stimolare i confronti e la ricerca di connessioni tra un argomento nuovo con altri, che magari gli allievi hanno già dimenticato. La divisione tra le materie nella scuola media e il carico di studio che la maggior parte di esse comporta per l'allievo giustificano ulteriormente questa inerzia, per combattere la quale occorre che l'insegnante consideri la propria disciplina non come un repertorio di nozioni che l'allievo deve sapere, ma come l'organizzazione concettuale di un aspetto o settore della realtà: disciplina come prospettiva, linguaggio e metodi da e con cui osservare e analizzare fatti e fenomeni.

Il problema della flessibilità, tuttavia, non riguarda solo l'ambito di un settore disciplinare e il rapporto tra un settore e l'altro.

Si è parlato all'inizio di questo scritto di continuità orizzontale, in riferimento all'apertura dell'istituto comprensivo al territorio, in un'ottica di integrazione che supera la tradizionale separazione della scuola dalla «società». La ricerca psicologica recente ha messo in rilievo le differenze tra l'imparare a scuola e fuori di essa: il mentalismo, l'individualismo, l'uso quasi esclusivo di materiale simbolico che caratterizzano l'apprendimento scolastico, rispetto alla concretezza delle situazioni, le interazioni con gli altri, l'uso di strumenti dell'apprendere nel luogo di lavoro (Resnick, 1987).

L'uso del termine continuità nelle due direzioni verticale e orizzontale si presta probabilmente a qualche ambiguità. Con la continuità in verticale si sottolinea una progressiva differenziazione dell'apprendimento verso modalità e contenuti più complessi e, insieme, una connessione tra i momenti dell'apprendimento che garantisce, appunto, lo sviluppo del sapere. Nella continuità orizzontale la relazione tra scuola e fuori scuola implica una bidirezionalità. Da un lato, la scuola cerca fuori da se stessa occasioni di nuovi apprendimenti, per esempio, di modalità di comunicazione, di lavoro, di linguaggio, in relazione a contesti di interazione che hanno obiettivi diversi da quelli che caratterizzano l'attività scolastica. Dall'altro, l'esperienza extrascolastica può trovare nel contesto scolastico la possibilità di interpretazione in una interazione produttiva con i saperi che il sistema di istruzione propone.

Certamente la scuola è un ambiente «protetto», in cui l'insegnante predispone situazioni motivanti per l'allievo, laddove il fuori scuola, un ambiente di lavoro, per esempio, non presenta questa peculiarità. Com'è possibile, allora, il transfer o generalizzazione degli atteggiamenti? In altre parole, come rendere applicabile a situazioni al di fuori della scuola quell'orientamento motivazionale positivo che l'allievo ha realizzato (se lo ha realizzato) a scuola? Un grande studioso dell'apprendimento, C. Bereiter (1995, 1997), ha ironizzato sulla concezione «eroica» del transfer cui abbiamo fatto riferimento e che molti insegnanti e genitori condividono: secondo questa concezione, ci si aspetta che l'allievo che ha imparato a scuola un certo atteggiamento (per esempio, a riflettere con una certa criticità su un evento, oggetto di discus-

sione in classe), manifesti spontaneamente lo stesso atteggiamento in altre situazioni. L'«eroismo» è quello che si attribuisce all'allievo, il quale dovrebbe conservare l'atteggiamento appreso anche indipendentemente o addirittura contro le caratteristiche, magari avverse, della nuova situazione in cui viene a trovarsi. I sostenitori della cognizione situata hanno probabilmente ragione quando sostengono che imparare avviene in situazioni specifiche. La riflessione critica non è un'abilità in assoluto, bensì un modo di rispondere a un ambiente o una situazione, nel nostro esempio, l'ambiente rappresentato da una discussione di gruppo condotta con cognizione di causa, su un argomento interessante e con la guida abile e attenta di un insegnante preparato.

Il transfer degli atteggiamenti si verifica nella misura in cui l'individuo non solo risponde a una situazione simile, ma anche, per quanto gli è possibile, cerca di ricreare una situazione simile a quella in cui ha manifestato quell'atteggiamento. Pensiamo a un laboratorio come modalità non solo di insegnamento/apprendimento, ma anche di esperienza, da parte degli allievi, di partecipazione alla costruzione del sapere; pensiamo a una «uscita» dalle pareti scolastiche non per solo divertimento o curiosità, ma per la partecipazione a un progetto che coinvolge esperienze formative diverse. La produttività di questa esperienza non sta soltanto in ciò che i ragazzi possono imparare al di fuori dalla scuola, sta anche, e soprattutto, nel suo risvolto motivazionale, nella curiosità, interesse e gratificazione connessi a una esperienza nuova di apprendimento.

Questi aspetti motivazionali, tuttavia, non dipendono solo dalla novità, anche se questa ha certamente un ruolo importante, dipendono, ancora, dal significato che le azioni e operazioni connesse (parlare, pensare, scrivere, leggere, fare matematica, etc.) assumono per i ragazzi alla luce di quell'esperienza. Generalizzare la motivazione non vuol dire che l'allievo continui a trovare attraente una operazione cognitiva anche quando questa, inserita in attività di routine, perde di interesse, vuol dire, piuttosto, che l'allievo cerca di riprodurre, o ricreare, quelle situazioni positive dal punto di vista motivazionale. Fare della costruzione della conoscenza un problema sempre nuovo è un mezzo per stimolare gli allievi a ricreare quelle situazioni.

Qualità, continuità, flessibilità sembrano essere, dunque, le tre dimensioni fondamentali in base a cui valutare l'apprendimento come risorsa. Se tali dimensioni caratterizzano l'apprendimento di qualsiasi tipo e livello di scuola, esse assumono una particolare pregnanza in relazione sia alla definizione dei saperi – e quindi a ciò che dovrà essere insegnato/appreso – sia a un modello di scuola autonoma e basata sulla verticalità e sullo stretto legame con il territorio e la comunità; il dibattito su ciò che sarà essenziale imparare a scuola in un futuro molto prossimo e sulle condizioni che dovranno consentire e facilitare tale compito, non potrà prescindere, a nostro avviso, dalla considerazione del significato, o dei significati, dell'apprendimento.

BIBLIOGRAFIA

Bereiter, C. (1995), *A dispositional view of transfer*, in A. McKeough, J. L. Lupart & A. Marini (a cura di), *Teaching for transfer: fostering generalization in learning* (pp. 21-34). Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates

Bereiter, C. (1997), *Situated cognition and how to overcome*, in D. Kirshner & J. A. Whitson (a cura di), *Situated cognition: social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 281-300). Mahwah, NJ & London, Lawrence Erlbaum Associates

Boscolo, P. (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET Libreria

Boscolo, P. (in corso di stampa), *L'apprendimento, oggi: modelli, metafore, significati*, Scuola e Città

Case, R. (1992), *The mind's staircase*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates

Dweck, C. S. (1990), *Self-theories and goals: their role in motivation, personality, and development*, in R. A. Dientsbier (a cura di), *Nebraska Symposium on motivation* (vol. 38), Lincoln, Nebraska University Press

Ferreiro, E., e Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Cerro del Agua, Siglo Veintiuno (trad. it.), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti-Barbera, 1985)

McCombs, B. L., e Whisler, J. S. (1997), *The learner-centered classroom and school*, San Francisco, Jossey-Bass

Ministero della Pubblica Istruzione (1997), *Documento sul riordino dei cicli scolastici*, Roma

Pressley, M. (1998), *Reading instruction that works*, New York-London, Guilford

Resnick, L. B. (1987), *Learning in school and out*, Educational Researcher, 16, 13-20

White, R. W. (1959), *Motivation reconsidered: the concept of competence*, *Psychological Review*, 66, 297-333

Whitehead, A. (1929), *The aims of education*, New York, Macmillan (trad. it.) *I fini dell'educazione e altri saggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1951

STUDI E DOCUMENTI
DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

RIVISTA TRIMESTRALE
A CURA DEL MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Comitato scientifico:

ANTONIO AUGENTI - LIVIA BARBERIO CORSETTI - VITTORIO
CAMPIONE - PASQUALE CAPO - LUCIANA DI MAURO - CARME-
LO MANIACI - GIUSEPPE MARTINEZ Y CABRERA - FEDERICO
OTTOLENGHI - DAMIANO RICEVUTO ALFONSO RUBINACCI -
RAFFAELE TORTORA - GIOVANNI TRAINITO

Segreteria: Benedetto Maturani

Direttore responsabile:

GIOVANNI TRAINITO

Articoli, lettere e proposte di contributi vanno indirizzati a: Studi e documenti degli Annali
della Pubblica istruzione, Periodici Le Monnier, Piazza Borghese 3 - 00186 Roma.

Posta elettronica: monnier@tin.it

Gli articoli, anche se non pubblicati, non si restituiscono

Spedizione in A.P. - 45% art. 2 comma 20/b, legge 662/96 - Filiale di Firenze

STUDI E DOCUMENTI

DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

a cura del Ministero della P. I.

Rivista trimestrale

Condizioni di abbonamento 1998 (quattro numeri per complessive pagine da 800 a 896)

— Annuale per l'Italia L. 40.000

— Annuale per l'Estero L. 60.000

Prezzo di un fascicolo singolo L. 11.000

Versamenti sul c/c postale N. 25449505 intestato a Periodici Le Monnier,
Via A. Meucci, 2 - 50015 Grassano (Firenze).

Registrazione presso il Tribunale di Firenze con decreto n. 2645 in data 28-2-1978

GLI ISTITUTI COMPRENSIVI

Numero singolo L. 11.000

C.M. 05.98.21