

ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Anno XLVI – 2000 • n. 3/4

SOMMARIO

A
ARTICOLI

UN NUOVO PERCORSO DI STUDI DA REALIZZARE CON IL CONTRIBUTO DI TUTTI di Tullio De Mauro	3
PROGRAMMA QUINQUENNALE DI PROGRESSIVA ATTUAZIONE DELLA LEGGE 30/2000 DI RIORDINO DEI CICLI DI ISTRUZIONE	11
RELAZIONE CONCERNENTE LA FATTIBILITÀ NONCHÉ LA CONGRUITÀ DEI MEZZI INDIVIDUATI RISPETTO AGLI OBIETTIVI, COMPRESA LA VALUTAZIONE DEGLI EVENTUALI MAGGIORI ONERI FINANZIARI O DELLE EVENTUALI RIDUZIONI DI SPESA	75
DOCUMENTO DI SINTESI DEI GRUPPI DI LAVORO Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione	135
<i>Ragioni, finalità e obiettivi della riforma: indicazioni generali per la sua attuazione</i> del Gruppo di lavoro n. 1, p. 141; <i>La centralità della persona che apprende: rinnovamento dei contenuti e delle metodologie del processo di insegnamento / apprendimento / orientamento</i> del Gruppo di lavoro n. 2, p. 148; <i>Comparazioni e indicazioni internazionali su obiettivi e standard con particolare attenzione agli indicatori linguistici e matematici</i> del Gruppo di lavoro n. 3, p. 155; <i>Comparazioni e indicazioni internazionali su obiettivi e standard con particolare attenzione alla valo-</i>	

API
3-4/2000

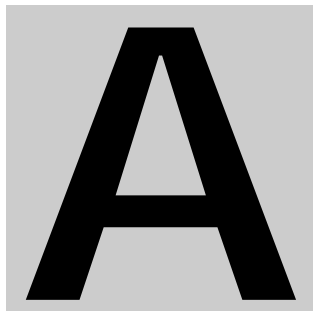
rizzazione dello studio delle lingue straniere e all'introduzione delle tecnologie informatiche del Gruppo di lavoro n. 4, p. 163; *Un progetto generale per la promozione della professionalità docente, con particolare attenzione alla formazione iniziale e in servizio e alla valorizzazione delle esperienze* del Gruppo di lavoro n. 5, p. 171; *Il Piano dell'Offerta Formativa tra indirizzi nazionali e realtà locali* del Gruppo di lavoro n. 6, p. 188; *Criteri generali per la riorganizzazione dei curricoli con attenzione agli snodi e alle articolazioni* del Gruppo di lavoro n. 7, p. 201 (*Scuola dell'infanzia* del Sottogruppo di lavoro n. 7a, p. 203; *Scuola di base* del Sottogruppo di lavoro n. 7b, p. 215; *Scuola secondaria* del Sottogruppo di lavoro n. 7c, p. 225); *Obbligo di istruzione e obbligo formativo* del Gruppo di lavoro n. 8, p. 237; *Rapporto tra scuola, formazione professionale e lavoro: educazione degli adulti* del Gruppo di lavoro n. 9, p. 245.

D

DOCUMENTI

APPENDICE

LEGGE 10 FEBBRAIO 2000, N. 30	257
ARTICOLO 8 DEL DPR 8 MARZO 1999, N. 275 CONCERNENTE IL REGOLAMENTO RECANTE NORME IN MATERIA DI AUTONOMIA	263
DECRETO 26 GIUGNO 2000, N. 234 CONCERNENTE IL REGOLAMENTO ATTUATIVO RECANTE NORME IN MATERIA DI CURRICOLI NELL'AUTONOMIA DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE.....	265
LA COMMISSIONE DI STUDIO PER IL PROGRAMMA DEL RIORDINO DEI CICLI DI ISTRUZIONE	270



A R T I C O L I

A

ARTICOLI

UN NUOVO PERCORSO DI STUDI DA REALIZZARE CON IL CONTRIBUTO DI TUTTI

di Tullio De Mauro

La legge del 10 febbraio 2000 che detta le norme sul riordino dei cicli scolastici richiedeva che entro sei mesi dalla sua entrata in vigore (marzo 2000) il Governo presentasse al Parlamento un Piano di progressiva attuazione del riordino dei cicli. Il Piano è stato presentato e discusso nel Consiglio dei ministri del 3 novembre e trasmesso alle Camere, dopo ulteriori verifiche tecniche, il 16 novembre. Il Piano, corredato da una relazione di fattibilità, è dunque un adempimento di legge: esso è soggetto a una verifica parlamentare entro 45 giorni dalla sua presentazione. E, come la legge prevede, a cadenze triennali il Governo e il Parlamento sono chiamati a valutare e, se del caso, a correggere i modi dell'attuazione del piano di riordino. I tempi minimi di progressiva attuazione sono di almeno sette anni: il Parlamento avrà quindi più volte occasione di riesaminare il Piano. È la legge stessa ad insistere sulla natura progressiva del Piano. Legge e Piano di attuazione prospettano le forme con cui coinvolgere nella valutazione delle proposte e delle fasi di progressiva attuazione tutti gli attori del processo: Parlamento, scuole, docenti e dirigenti scolastici, studenti, organi centrali e periferici dell'amministrazione scolastica, organismi collegiali elettivi.

API
3-4/2000

Diversamente dalla riforma Gentile, imposta tutta e d'un sol colpo con una serie di decreti legge, la legge 30 e l'intendimento del Governo e di questo Piano chiedono l'avvio di un processo fondato su apporti molteplici del Parlamento e delle scuole, oltre che delle parti sociali, prima che il Piano entri in funzione e chiedono che l'attuazione sia soggetta a verifiche empiriche, cadenzate da dibattiti parlamentari triennali. Si tenga conto del resto che il Piano non cala dall'alto: esso raccoglie e mette a frutto non solo il patrimonio di elaborazioni sedimentate nei programmi rinnovati e vigenti di scuole dell'infanzia, elementari e medie inferiori e nei programmi cosiddetti Brocca delle superiori, ma le concrete sperimentazioni degli istituti comprensivi varati a suo tempo da un decreto del governo Berlusconi su proposta del ministro D'Onofrio. Avviati nel 1994 tali istituti sono oggi 3263 e confermano la produttività della collaborazione tra insegnanti elementari e medie. Un'altra conferma arriva dalle altrettanto concrete sperimentazioni degli istituti mediosuperiori che si sono mossi nella direzione del radicale ripensamento e dell'abbandono della parcellizzazione degli indirizzi di scuola superiore.

1. L'opposizione ha dichiarato che, se vittoriosa alle prossime elezioni, cancellerà le leggi che portano a proporre questo primo Piano di riordino progressivo dei cicli d'istruzione. Si sono aggiunte poi altre dichiarazioni tutte tese a chiedere al Governo di non adempiere ai suoi obblighi di legge e di ritirare il Piano e la promessa è quella di cassare l'intera riforma disegnata dalle leggi ormai vigenti, anziché spiegare come le si intende attuare. Le leggi che sarebbero colpite da questo proposito legicida sono leggi approvate dal Parlamento in questi anni, spesso con il concorso delle minoranze. Sono le leggi che:

- 1) danno autonomia amministrativa e culturale alle scuole e ai loro docenti e dirigenti;
- 2) sottraggono al ministero della P.I. la gestione delle scuole e la devolvono invece ad intese tra direttori regionali e Regioni ed Enti locali;
- 3) pareggiano gli anni di studio dei ragazzi e delle ragazze italiani a quelli europei, portandoli da tredici a dodici anni;
- 4) si propongono di generalizzare a tutte le bambine e i bambini la scuola dell'infanzia;
- 5) traggono dalla separatezza le scuole private e le chiamano a far parte, ove lo vogliano e sappiano, dell'unico sistema educativo pubblico (statale e paritario) dell'istruzione e formazione;
- 6) istituiscono, attraverso la Biblioteca di documentazione pedagogica (dal 3 novembre Istituto Nazionale di Documentazione e Ricerca Educativa) e l'Istituto Nazionale della Valutazione, un monitoraggio continuo della effettiva consistenza delle capacità e conoscenze dei singoli allievi e allieve

all'entrata e all'uscita di ciascun anno e di ciascun ciclo, assumendo i cammini realmente percorsi come parametro di valutazione delle scuole e dell'intero sistema educativo;

7) raccordano in questo sistema il tradizionale canale dell'istruzione con la formazione professionale e la formazione al lavoro, dando a queste dignità formativa piena;

8) aprono le porte delle scuole alla realizzazione di un sistema nazionale di educazione degli adulti, necessario in qualunque società moderna e tanto più in Italia dove ancora metà della popolazione adulta non ha conseguito la licenza media dell'obbligo.

2. A proposito di alleggerimento legislativo, dichiarato dall'opposizione, si aggiunge l'enfasi posta sulle tre I: Inglese, Internet, Impresa. La scuola pubblica rischia di ridursi a striminziti corsi di inglese e di smantellamento sulla tastiera di un computer, supponendo che questa sia la richiesta delle imprese. Si abolirebbero così un bel po' di leggi della Repubblica, a cominciare dalla stessa Costituzione: perché il rinnovamento profondo della scuola il cui Piano chiamo a discutere il Parlamento, le scuole, la pubblica opinione è sì conseguente alle leggi approvate in questa legislatura, ma, come tali leggi, si richiama direttamente ed esplicitamente, dalle prime righe e in ogni sua parte, alla Costituzione. Il disegno di scuola cui si ispira il Piano è infatti quello di una scuola che sia davvero «aperta a tutti» e non solo a minoranze privilegiate dal censo o dal patrimonio culturale già acquisito in famiglia (art. 34 comma 1), e sappia spingere tutti «a raggiungere i gradi più alti degli studi» (art. 34 comma 2); una scuola pubblica, statale e paritaria, che assuma come suo compito «il pieno sviluppo della persona umana» e il «rimuovere gli ostacoli ... che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono ... l'effettiva partecipazione di tutti» alla vita del Paese (art. 3); una scuola che sappia concorrere «all'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale» (art. 2); una scuola che in ogni sua parte e momento non dimentichi la centralità che la Repubblica solennemente assegna al lavoro (art. 1).

Questo è il progetto di scuola che il Governo, dopo ampie consultazioni con insegnanti, capi di istituto, rappresentanti delle massime associazioni disciplinari e professionali, delle famiglie e delle parti sociali, degli enti locali e delle Regioni, delle istituzioni di alta cultura, dalla Crusca all'Enciclopedia Italiana, delinea in questo Piano, chiamando di nuovo le forze politiche e sociali a discuterlo e migliorarlo. Questo progetto di scuola «secondo Costituzione» e secondo leggi vigenti, migliorato da più ampi contributi, il Governo propone a studenti, famiglie e insegnanti, strutture centrali e potestà regionali perché sia avviato a realizzazione negli anni futuri e verificato empiricamente nelle sue modalità e risultanze.

3. Il Piano fa suoi alcuni elementi strutturali, di architettura d'insieme, già fissati nella legge:

1) l'abbreviazione dell'intero percorso di studio e il collegamento con l'obbligo formativo a 18 anni, che intendono favorire l'adeguamento ai livelli europei delle uscite dei giovani da istruzione e formazione, e quindi una più precoce iscrizione alle università o, in alternativa, un inserimento nella produzione con un più solido bagaglio formativo, eliminando due gravi difetti dell'attuale sistema: l'entrata e l'uscita troppo tarda nelle e dalle università rispetto agli altri Paesi o una precoce entrata nel mondo del lavoro (o della sottoccupazione) con un insufficiente bagaglio di competenze e capacità che aiutino a fronteggiare le trasformazioni sociali e tecnologico-produttive;

2) l'equilibrio tra una quota nazionale di curricoli e una quota affidata alle scuole, per contemperare la duplice esigenza di muovere verso obiettivi e standard nazionali di apprendimento alti ed effettivamente raggiunti e di far ciò in rapporto sia alle esigenze dei singoli alunni (vedi perciò oltre il punto 5), sia alle peculiarità dell'ambiente e del territorio (vedi punto 4);

3) il superamento della segmentazione del ciclo di base in due tronconi, con i suoi noti effetti di abbandoni precocissimi nel passaggio dalle elementari alle medie e di mancata intesa formativa tra docenti elementari e medi, e la delineazione quindi di un percorso unitario che, mettendo a frutto tutte le tradizionali competenze degli insegnanti elementari e medi, sappia portare le bambine e i bambini dalla prima alfabetizzazione linguistica e aritmetica (nel primo biennio) verso ambiti disciplinari sempre più riccamente articolati e precisamente definiti, da acquisire pienamente negli ultimi tre anni alle soglie dell'adolescenza;

4) la riduzione dei 243 indirizzi mediosuperiori, che frastagliano la attuale scuola secondaria, a quattro grandi aree (classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale) entro cui, sulla base di una salda area culturale comune (linguistica, storica, matematico-scientifica), le singole scuole autonome, in rapporto a esigenze socioproductive locali e al riassetto delle lauree, potranno delineare e realizzare eventuali curvature più specifiche;

5) l'adeguamento dell'intero insegnamento ai ritmi e alle vocazioni dei singoli discenti (anche, dice la legge, secondo «percorsi individualizzati») e, nel contempo, il progressivo sviluppo sia di un sistema di valutazione oggettiva delle effettive competenze e conoscenze raggiunte dai discenti sia da una documentazione ed effettiva utilizzazione delle pratiche formative migliori;

6) la conservazione dei posti di lavoro di tutto il personale attualmente docente e la sua migliore formazione in servizio, attraverso piani generali di acquisizioni di più alte professionalità, anche attraverso l'acquisizione di

crediti, oltre che in servizio, attraverso ritorni nelle università e istituzioni di ricerca;

7) lo sviluppo della conoscenza e della pratica di lingue straniere (più d'una e fin dal ciclo di base) e di informatica come obiettivo sia di autonomia e intrinseca valenza culturale e educativa sia di ampliamento degli strumenti di accesso al sapere e al mondo sociale e del lavoro;

8) la gradualità progressiva e sperimentale della realizzazione del riordino.

A questi elementi strutturali derivanti dalle leggi si possono aggiungere alcune altre indicazioni di fondo:

a) dalla centralità della persona che apprende la commissione e il Piano hanno cercato di disegnare e prospettare ai docenti delle scuole autonome tutte le possibili conseguenze operative;

b) l'essenzialità dei saperi, la storicizzazione dei contenuti disciplinari e la permanenza delle acquisizioni conoscitive sono criteri guida per la futura redazione dei curricula;

c) l'insegnamento per problemi appare il più produttivo in vista dell'obiettivo dell'imparare a imparare e della formazione di coscienze critiche, capaci di orientarsi nel mondo contemporaneo;

d) il grado di controllo della lingua madre e delle conoscenze matematiche è assunto come indicatore generale della crescita intellettuale e culturale, secondo le raccomandazioni anche internazionali (rapporto Reading della Commissione europea, OCSE, ecc.);

e) è proposta alle scuole una costante apertura e attenzione al patrimonio ambientale e storico-artistico nazionale e locale e alle sue tradizioni come fattore determinante del consolidamento dell'identità nazionale e della consapevole e critica apertura alle altre culture e alla comune civiltà europea;

f) il piano quinquennale si presenta come piano a costo zero, nel senso che le prevedibili economie sono reinvestite nei provvedimenti indispensabili alla definizione degli organici funzionali e al sostegno dei piani dell'offerta formativa: se, come è auspicabile, vi saranno risorse aggiuntive esse andranno a incrementare l'ulteriore crescita qualitativa dell'offerta delle scuole pubbliche (statali e paritarie) italiane.

4. Intorno ai nuclei portanti, definiti nelle leggi vigenti, e alle indicazioni di fondo si sviluppano le proposte di riordino dei cicli, di delineazione dei criteri fondamentali della successiva definizione dei curricula disciplinari e delle connesse previsioni relative alle risorse di personale, edilizia, fabbisogni finanziari. Dopo la discussione parlamentare (cui la legge assegna 45 giorni) e grazie anche ai presumibili apporti della discussione nelle

scuole e delle consultazioni con le parti sociali, le associazioni disciplinari e di categoria e i sindacati rappresentativi del personale docente, non docente e dei dirigenti scolastici, la Commissione consultiva si riarticolerà e integrerà in gruppi di lavoro disciplinare per la determinazione dei curricoli. Il diverso grado di complessità del riordino dei curricoli nella scuola di base unitaria e nelle quattro aree della secondaria superiore da raccordare con la formazione professionale, l'istruzione tecnica superiore, le università, e la diversa complessità di un adeguato coinvolgimento attivo di docenti e scuole suggeriscono di soppesare con cura due diverse ipotesi di partenza della realizzazione del piano nelle scuole: (A) partenza contemporanea per il primo e secondo anno del primo ciclo e per il primo anno del ciclo superiore al 1° settembre 2001; (B) partenza differenziata per il primo e secondo del primo ciclo al 1° settembre 2001 e per il primo anno del ciclo superiore al 1° settembre 2002.

Il Piano dunque fin d'ora, anche indipendentemente dalle verifiche triennali previste dalla legge, è un progetto che non solo ammette ma sollecita apporti che, a legislazione vigente, lo migliorino al fine di aprire e realizzare gradualmente, nei prossimi anni, il processo pluriennale di riordino dei cicli e di rinnovamento dei contenuti e degli obiettivi del sistema educativo pubblico (statale e paritario) dell'istruzione e della formazione. C'è spazio dunque non solo, necessariamente, per i diretti interessati, ma per ogni forza politica e ideale che voglia concorrere costruttivamente al rinnovamento della scuola italiana.

IL PROGRAMMA DI ATTUAZIONE DELLA LEGGE DI RIORDINO E LA RELAZIONE DI FATTIBILITÀ

Come è noto, l'articolo 6 della Legge quadro n. 30 di Riordino dei cicli di istruzione – approvata dal Parlamento il 10 febbraio 2000 – prevedeva che, entro i sei mesi successivi alla sua entrata in vigore, il Governo presentasse in Parlamento un programma quinquennale di progressiva attuazione della riforma, accompagnandolo con una relazione di fattibilità.

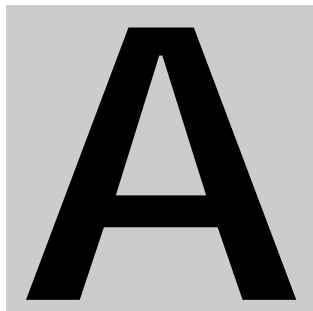
I due documenti sono stati approvati dal Consiglio dei Ministri il 3 novembre 2000 e presentati dal Governo alle Camere il successivo 16 novembre. Decorrono da questa data i 45 giorni previsti dalla Legge 30/2000 per la conseguente deliberazione parlamentare.

Tanto il Piano quinquennale di progressiva attuazione, quanto la Relazione di fattibilità costituiscono l'esito di un ampio confronto e di una riflessione approfondita. Essi sono stati predisposti sia sulla base delle «sintesi» – pubblicate in questo stesso fascicolo degli «Annali» – prodotte al termine di un vivace dibattito dalla Commissione nazionale di studio sul Riordino dei cicli di istruzione istituita con apposito decreto dal ministro prof. Tullio De Mauro, sia – per la parte di propria specifica competenza – sulla base del lavoro istruttorio degli uffici della Pubblica istruzione.

Non bisogna dimenticare infatti che il Riordino dei cicli implica non solo importanti questioni d'ordine generale, di carattere ordinamentale, culturale e didattico, ma pone pure precisi problemi di fattibilità, dalle infrastrutture alle questioni riguardanti il personale, per i quali un'attività istruttorie di documentazione sullo status presente e sui possibili sviluppi da parte dell'Amministrazione si è resa ovviamente indispensabile.

Con questo numero degli «Annali», l'intero materiale relativo alla legge di Riordino viene ora messo a disposizione anche sul più fruibile supporto cartaceo. Ci auguriamo che sia gli addetti ai lavori, sia il più vasto mondo dell'opinione pubblica accolgano questa iniziativa come una ulteriore occasione di informazione, di verifica e di confronto.

E.B. G.R.



A R T I C O L I

A

ARTICOLI

PROGRAMMA QUINQUENNALE DI PROGRESSIVA ATTUAZIONE DELLA LEGGE 30/2000 DI RIORDINO DEI CICLI DI ISTRUZIONE

PREMESSA

L'articolo 6 della Legge 30/2000 prevede che, entro i sei mesi successivi alla sua entrata in vigore, il Governo presenti in Parlamento un programma quinquennale di progressiva attuazione della riforma dei cicli di istruzione accompagnato da una relazione che ne illustri la fattibilità. Con questa prescrizione il legislatore intende sottoporre a una verifica parlamentare il processo di attuazione della riforma sia riguardo alla rispondenza delle specifiche articolazioni ordinarie alle indicazioni contenute nei singoli articoli della legge, sia riguardo alla individuazione degli strumenti e dei mezzi necessari a garantire il raggiungimento delle finalità della riforma, sia infine riguardo ai tempi e alle modalità della sua realizzazione. I due documenti, che il Governo presenta all'attenzione del Parlamento, sono stati predisposti anche sulla base delle «sintesi» prodotte dalla Commissione nazionale di studio istituita con apposito decreto. I due documenti costituiscono pertanto l'esito di un ampio confronto e di una riflessione approfondita.

Il presente programma e la annessa relazione di fattibilità non si limitano tuttavia a considerare lo sviluppo della riforma solo per il prossimo

API
3-4/2000

quinquennio, in quanto per la graduale attuazione del primo ciclo vengono ipotizzati sei anni. Al tempo stesso, i primi studenti interamente interessati dalla legge di riordino dovrebbero presentarsi agli esami conclusivi della scuola secondaria al termine dell'anno scolastico 2011/2012. La prevista verifica triennale, con la conseguente relazione al Parlamento, consentirà comunque alle Camere di valutare in itinere gli effetti della prima fase di attuazione e di prospettare gli eventuali correttivi da apportare al suo ulteriore svolgimento.

I. LE FINALITÀ, LE RAGIONI, LE CONDIZIONI E I SOGGETTI DELLA RIFORMA

LE FINALITÀ

La Costituzione stabilisce che la Repubblica è tenuta a garantire «il pieno sviluppo della persona umana» e a «rimuovere gli ostacoli» che impediscano la partecipazione alla vita del Paese; che tutti i cittadini hanno «pari dignità sociale» e che «la scuola è aperta a tutti». La attuazione della riforma della scuola, già avviata dai Governi di questa legislatura, e il riordino dei cicli scolastici appaiono indifferibili per rendere sino in fondo concrete queste impegnative affermazioni.

Al tempo stesso, l'attuale momento storico richiede soluzioni capaci di coinvolgere le nuove generazioni in scelte personali e collettive che filtrino la complessità della domanda sociale e rispondano ai bisogni reali. Aiutare le giovani e i giovani a collocarsi in un mondo in rapida trasformazione, rendendoli consapevoli dei processi oggettivi e soggettivi già avvenuti e fornendoli degli strumenti per governare quelli aperti: sarà questo il compito della nuova scuola. È un compito che richiederà, almeno all'inizio di ogni ciclo e di ogni anno, e, naturalmente, in corso d'opera, l'accurata e approfondita conoscenza di ciò che ogni singolo alunno e ogni singola alunna sa, e ha appreso, nonché l'attenzione ai suoi ritmi peculiari, delle sue inclinazioni, perché sia possibile ai docenti costruire e seguire le metodologie più adatte alla crescita umana e intellettuale di ciascuna persona che studia. Fra i generali processi sociali che più incidono sulla esperienza esistenziale, sui comportamenti e sulle scelte di vita, sulla qualità dell'etica civile, c'è una nuova consapevolezza dei ruoli sessuali e delle identità di genere. In questo contesto e con queste finalità la riforma del sistema di istruzione e di formazione, venendo a misurarsi con inediti problemi educativi, contribuisce a realizzare i diritti fondamentali della persona.

L'offerta di formazione va coordinata alle nuove esigenze del mondo contemporaneo e, anche in funzione di queste, occorre garantire che i risultati raggiunti non si disperdano una volta conclusi i vari percorsi di appren-

dimento. Si tratta, cioè, di rinnovare l'identità delle istituzioni scolastiche, le quali – nel contesto della moltiplicazione tendenziale delle occasioni e delle opportunità formative – sono tanto più chiamate ad affermare la specificità del proprio ruolo sul piano della sistemazione critica dei saperi e della qualità dell'insegnamento.

Il *corpus* delle conoscenze, infatti, cresce e si modifica con ritmo incalzante, mentre i fenomeni sociali ed economici sono caratterizzati da una variabilità sino a oggi sconosciuta. Inoltre, lo straordinario sviluppo tecnologico segna ormai le condizioni della vita nei suoi molteplici aspetti individuali e collettivi.

Al tempo medesimo il rinsaldarsi e l'intensificarsi dei nostri legami con le nazioni dell'Unione Europea rendono sempre più necessario assicurare agli studenti e alle studentesse della scuola italiana la possibilità di sostenere adeguatamente il confronto internazionale. Nella società del Duemila i beni avranno sempre di più i caratteri della cultura e dell'informazione e proprio tali beni costituiranno un momento rilevante della complessiva attività civile di ogni paese. Se la prospettiva è questa, la formazione dei giovani diventa allora un obiettivo imprescindibile, che non ha più solo un connotato intellettuale, etico e sociale, ma ha anche un'evidente valenza nazionale con forti riflessi sul terreno politico ed economico.

Ai fini di una piena democrazia e di una pacifica articolazione delle relazioni tra i popoli non è quindi indifferente che cultura e capacità di controllo critico dell'informazione siano, come avveniva in passato, il privilegio di poche *élites* tecnocratiche ovvero siano la dote della grande maggioranza dei cittadini. Certamente una società europea, in cui cultura e informazione siano patrimonio comune, non potrà prescindere dall'antica eredità di tante e illustri peculiarità nazionali. L'identità dell'Europa potrà trovare il suo compimento proprio attraverso la felice contaminazione non solo di consuetudini, di costumi e di tradizioni, ma anche di un patrimonio artistico e letterario, scientifico e tecnico, etico e giuridico, che, specialmente in Italia, affonda le sue radici nel mondo della classicità e nella secolare stratificazione, evidente nell'ambiente stesso, di peculiari esperienze storiche delle popolazioni. Sarà proprio questa dialettica a costituire la caratteristica di un'entità sovranazionale dotata di un privilegio del tutto singolare: quello, appunto, di potersi oggi affacciare in modo inedito sulla scena mondiale, ma recando con sé lo straordinario portato di una storia ricchissima e articolata di popoli tra loro così differenti eppure così vicini.

Si tratta di un'eredità che la scuola è chiamata a trasmettere e a cui la scuola non può non dar voce, specie se, come è comune convinzione ed è già pratica corrente, le scuole si aprono conoscitivamente al loro ambiente circostante, così ricco in Italia, come si è detto, di sedimentazioni della storia e delle tradizioni. Proprio grazie a tale eredità la scuola di domani potrà continuare a essere il luogo elettivo in cui la prassi del confronto passiona-

to e la libera apertura verso la diversità dovranno essere in grado di fonderci sia con un senso forte della memoria, sia con il coerente impegno verso la ricerca e la diffusione di grandi valori condivisi, sia infine con gli obiettivi di una formazione umanamente ricca, ancorata alla storia peculiare di un paese come il nostro. Una formazione, cioè, disinteressata nella sua fondamentale struttura cognitiva, ma non per questo avulsa da quelli che sono il destino e l'aspirazione di ogni giovane: maturare criticamente la propria giovinezza per inserirsi poi a pieno titolo nel mondo degli adulti, nella multiforme realtà delle professioni e dei lavori. Solo così, del resto, è immaginabile un rapporto tra la scuola e la società che non sia né strumentalmente conformistico, né ideologicamente impositivo, ma realmente fruttuoso per entrambe.

LE RAGIONI

Se comune appare a livello internazionale l'urgenza dell'adeguamento dei sistemi formativi, ciascun paese tuttavia non può non muovere nel proprio sforzo di innovazione dalla peculiarità della propria storia e quindi anche dalla specificità della propria organizzazione scolastica.

Il sistema formativo italiano, proprio quando negli anni '60 ha cominciato a mettere concretamente in discussione la sua tradizionale vocazione elitaria, ha finito per smarrire quella che pure era la sua sostanziale coerenza. Ha finito, cioè, per diventare un impianto caratterizzato da una evidente discontinuità, sicché oggi le scuole materna, elementare, media e superiore non sono collegate tra di loro; gli indirizzi della scuola superiore rimangono profondamente divaricati; il sistema dell'istruzione nel suo complesso non si raccorda compiutamente all'università, alla formazione professionale e al mondo del lavoro.

Tale situazione si è in un certo senso accentuata anche a seguito degli interventi parziali e non coordinati con i quali, nell'ultimo mezzo secolo, si è cercato di adeguare la scuola ai valori e alle istanze della Costituzione repubblicana e ai processi di trasformazione della società italiana. Tutto ciò non significa evidentemente negare il fatto che, proprio grazie alla scuola, l'Italia abbia potuto negli ultimi decenni correggere via via la sua eredità storica di bassa scolarità, né misconoscere il valore di alcune riforme e gli esiti anche positivi da esse determinate in questo o quel segmento formativo.

E tuttavia è altrettanto difficile non riconoscere – come ad esempio segnala il rapporto OCSE 1998 – che il quadro complessivo del nostro sistema resta ancora segnato «da un accumulo straordinario di questioni e problemi rimasti senza risposta». La discontinuità tra le diverse parti del sistema di istruzione e la parzialità degli interventi di riforma si sono infatti combinate con la difficoltà nell'affrontare i nodi dell'insuccesso scolastico e della dispersione, con i ritardi sul terreno dell'obbligo formativo, con le carenze

delle strutture, con le modalità del reclutamento, della formazione e della condizione professionale dei docenti.

Inoltre, le rigidità di un modello centralizzato e autoreferenziale di gestione della scuola, caratterizzato più da funzioni di regolamentazione che da funzioni di indirizzo e di valutazione, a loro volta non hanno contribuito a innalzare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Tutto ciò ha concorso non poco a determinare carenze nei livelli formativi delle giovani generazioni, specie al termine delle scuole superiori, sia rispetto alla crescita complessiva dell'Italia, sia rispetto alla sua collocazione nel contesto europeo e mondiale. È una debolezza al tempo stesso quantitativa e qualitativa: essa si misura non solo nei tassi tuttora inaccettabili – rispetto ai paesi europei ed extraeuropei – di ripetenze e di abbandoni, ma si rivela anche nel tipo di istruzione che la scuola è riuscita a dare negli ultimi decenni. Di là dei titoli di studio conseguiti, questa istruzione si va rivelando via via sempre meno adeguata: quote significative della popolazione adulta, pur scolarizzata, tendono a essere sospinte ai margini della fruizione culturale indispensabile per vivere e lavorare in una società complessa.

Rispondere a problemi di tale natura implica avviare un'impegnativa azione di riordinamento del sistema di istruzione e di formazione, a partire da un accertato e accertabile innalzamento qualitativo del livello degli studi. È un compito tanto più difficile e delicato perché oggi ci si trova a riformare scuola e università in un contesto generale in cui, mentre non si dispone di un modello riconosciuto di società, occorre affrontare anche le emergenze legate ai processi di crescente immigrazione, di nuove marginalità e, conseguentemente, alla necessità di nuova alfabetizzazione. E tuttavia è questo il compito irrinunciabile che costituisce la motivazione profonda dei processi di riforma.

LE CONDIZIONI

Con il Riordino dei cicli si intende appunto ricomporre unitariamente tutte le esigenze di ordine educativo e sociale che postulano una formazione in grado di realizzare pienamente la persona umana e di preparare con un più alto spessore culturale e critico il futuro cittadino e il futuro lavoratore: un nesso inscindibile secondo i Principi Fondamentali della Costituzione. Per soddisfare tali esigenze occorre però rispettare alcune condizioni fondamentali:

- riconoscere valore e dignità alle diverse tradizioni di cultura – si pensi solo alle grandi eredità della classicità e del cristianesimo – che si intrecciano e compongono il tessuto peculiare della nazione italiana. Ma si pensi anche alla eccezionale presenza del patrimonio artistico e archeologico (due terzi del patrimonio mondiale) e alla altrettanto straordinaria e variegata

presenza di beni culturali immateriali, dai dialetti ancora in uso alle lingue di minoranza, al patrimonio folklorico, etnomusicologico e religioso;

- affermare a ogni livello scolastico la centralità delle persone che apprendono e riconoscere e tenere quindi in conto, in ogni momento della vita scolastica, come le persone siano diverse per genere, età, ritmi e modalità di sviluppo, classi sociali, religioni, culture, paesi d'origine ed esperienze di vita. L'apprendimento è un processo dinamico e relazionale in cui – anche per consentire il ritrovamento di un significato personale nel comune progetto educativo – va favorita la partecipazione consapevole alle varie esperienze formative e l'atteggiamento di ricerca attiva nella acquisizione della conoscenza;

- sostenere la rinnovata professionalità dei docenti quali professionisti promotori delle dinamiche di apprendimento e valutatori dei loro esiti. In questo quadro, è importante che i docenti, a tutti i livelli di scolarità, aiutino le allieve e gli allievi a farsi consapevoli del significato vitale, decisivo per il loro esistere, di ciò che imparano;

- garantire un nuovo rapporto con il mondo del lavoro sia attraverso raccordi al tempo stesso istituzionali e flessibili tra sistema dell'istruzione e canali della formazione e dell'apprendistato, sia attraverso il riconoscimento – all'interno di tutti i curricula – delle dimensioni della operatività e della cultura del lavoro;

- potenziare la capacità di autonoma gestione delle scuole nel concorrere alla realizzazione delle finalità del sistema educativo pubblico (statale e paritario) di istruzione e formazione, anche in rapporto al costituirsi dei centri territoriali di educazione degli adulti.

I SOGGETTI

I soggetti chiamati in causa dalla riforma sono in primo luogo i docenti, i dirigenti scolastici, gli studenti e i genitori. Una riforma efficace non può non riconoscere la diversità dei loro rispettivi ruoli e, nello stesso tempo, la loro complementarità.

La scuola italiana ha ormai trovato, al di là delle differenze ideali e culturali, un comune denominatore nella affermazione dell'importanza dell'apprendimento e dunque della centralità delle allieve e degli allievi. Lo «Statuto delle studentesse e degli studenti» (D.P.R. del 26 giugno 1998, n. 249) è stato un passo significativo nella direzione del riconoscimento di tale centralità. Questa va oggi ribadita con forza. Proprio essa, anzitutto, esige una rinnovata qualità dell'insegnamento e, dunque, un ruolo peculiare dei docenti e dei dirigenti scolastici, per i quali vanno previsti il potenziamento della formazione e la corrispondente valorizzazione sociale ed economica.

L'art. 1 della Legge di Riordino introduce altresì, nel definire i rapporti tra la scuola e i genitori, il termine pregnante di «cooperazione», legandone il concreto dispiegamento alle nuove opportunità offerte dal decollo dell'au-

tonomia delle istituzioni scolastiche. In questo quadro va ulteriormente rafforzata la funzione delle famiglie e delle loro forme associative.

Un ruolo altrettanto importante è quello che tocca alle autonomie locali. A legislazione vigente, esse risultano sempre di più coinvolte nell'assolvimento di funzioni decisive per la vita delle istituzioni scolastiche. Proprio perciò sarà necessario favorire lo sviluppo di un equilibrato rapporto tra autonomia delle singole istituzioni scolastiche, poteri di indirizzo e di controllo dell'amministrazione centrale e competenze attribuite a regioni e enti locali. In sostanza, l'attuazione della riforma dovrà garantire il carattere unitario del sistema di istruzione e valorizzare insieme il pluralismo culturale e territoriale.

Da una parte, ciò farà naturalmente crescere la consapevolezza che l'istruzione scolastica, nella sua specifica autonomia funzionale, è chiamata a rispondere prioritariamente alle esigenze formative di quanti vivono nel territorio. Dall'altra, gli enti locali saranno sollecitati ad andare oltre il ruolo tradizionale di meri erogatori di beni per assumere quello di una cura delle scuole che favorisca la crescente qualità del loro servizio.

II. IL RIORDINO DEI CICLI NEL QUADRO COMPLESSIVO DELLE RIFORME APPROVATE

L'iniziativa riformatrice dei governi di questa legislatura ha delineato, con l'autonomia, un modello teso a ridurre le cause strutturali dell'insuccesso scolastico e aperto all'innovazione didattica e organizzativa. Tale modello si dispiegherà pienamente nella misura in cui si giungerà a mettere a punto un sistema integrato tra istruzione, formazione e lavoro in grado di ridefinire la funzione stessa della scuola di fronte alle nuove esigenze dello sviluppo.

In questo senso la Legge 30/2000 ha rappresentato l'ultimo tassello in ordine di tempo di una complessiva politica riformatrice. Essa si è collegata alle politiche di bilancio, alla riforma della P.A., alle innovazioni introdotte nell'ordinamento istituzionale, alle politiche sociali e del territorio.

L'impulso del Governo e l'iniziativa riformatrice delle Camere hanno fatto sì che oggi ci si trovi in presenza di un organico complesso di norme: l'autonomia, il nuovo esame di Stato, l'elevamento dell'obbligo scolastico, l'obbligo formativo, la parità, l'istruzione e la formazione tecnica superiore e infine il riordino dei cicli. Nel corso della prossima legislatura tale *corpus* potrà e dovrà essere riordinato fino a giungere all'ormai imprescindibile modifica delle disposizioni contenute nel Testo Unico del 1994.

Non può sfuggire la connessione fra i diversi aspetti dell'iniziativa di riforma. L'intervento si è indirizzato a garantire ed estendere il diritto all'istruzione e, contemporaneamente, a creare le condizioni perché esso sia fi-

nalizzato al successo negli studi. L'incremento graduale ma consistente, anche in questi ultimi anni, del numero dei giovani diplomati in rapporto alle corrispondenti leve anagrafiche è un risultato certamente soddisfacente e significativo. Accanto a ciò, con il riconoscimento, anche in questo caso graduale, dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, si è voluto dare alle scuole, e alla loro capacità di definire un rapporto positivo con il territorio, gli strumenti istituzionali e la giusta sollecitazione culturale e politica per costruire percorsi autonomi, di valore formativo adeguato, incentrati sulle esigenze delle allieve e degli allievi e quanto più possibile legati anche alle esigenze del territorio. Si è voluto in tal modo attuare un concreto principio di sussidiarietà. Lo stretto rapporto che si stabilisce tra le scuole autonome e le altre autonomie previste dal nostro ordinamento è difatti finalizzato a garantire nel territorio – in un rapporto di mutua sussidiarietà e nel contesto di un diffuso pluralismo culturale – l'effettivo diritto all'istruzione e alla formazione.

Oltre ai grandi obiettivi che si sono realizzati nelle leggi che hanno elevato l'obbligo scolastico, istituito l'obbligo formativo, riordinati i cicli di istruzione, riformato l'esame di stato e introdotta l'autonomia delle scuole, si è dato vita con la Legge 62/2000 a un unico sistema nazionale di istruzione comprensivo di scuole statali e paritarie che, definendo criteri e indirizzi a cui tutte le istituzioni scolastiche devono uniformarsi, assicura quell'equipollenza di trattamento per tutti gli alunni prevista dal 4° comma dell'art. 33 della Costituzione.

Tali riforme hanno rappresentato un intervento specifico nell'ambito delle politiche dell'istruzione, ma si è posta, contemporaneamente, l'esigenza di una integrazione con le politiche della formazione e del lavoro.

Quest'esigenza, che si è concretizzata soprattutto nella Legge 144/99, deriva dall'analisi dei fattori di cambiamento che si sono venuti a determinare nella realtà mondiale ed europea in particolare. Nell'organizzazione della produzione e del lavoro si sono determinate trasformazioni che hanno fatto sì che il fattore umano sia venuto ad assumere progressivamente un ruolo ed un peso sempre più importanti nel meccanismo produttivo. Ciò comporta l'esigenza di una maggiore formazione complessiva anche a scapito della specifica formazione tecnica e tecnologica che può essere sempre perfezionata in seguito.

Serve più cultura intesa in senso generale, serve una padronanza più alta dell'insieme dei processi. La conoscenza rappresenta, oggi, la risorsa fondamentale per lo sviluppo civile, democratico ed economico ed è, nel contempo, la principale garanzia e il principale strumento per ottenere e riconquistare il lavoro.

Il compito di oggi è quello di misurarsi in positivo sulle scelte strategiche che possano favorire sia l'innovazione di sistema, sia la predisposizione di reali opportunità per i giovani. Lo strumento principale, individuato per rea-

lizzare un tale raccordo, è stato l'integrazione fra istruzione, formazione e lavoro che, appunto, si trova al centro di tutti gli accordi stipulati tra Governo e parti sociali in questi anni. Tale integrazione trova anche una sanzione formale nell'art. 88 del D.Lvo 300/99 che disciplina la riforma dei Ministeri.

Lo stretto rapporto fra le diverse istituzioni eleva la qualità globale del territorio ed è quindi, non a caso, uno dei punti di maggior rilievo della riforma. Attuarla presuppone allora l'esigenza di individuare preliminarmente le coerenti azioni di progettazione strategica e il contesto cui ciascuna di esse deve essere riferita.

Questo comporta il passaggio da una concezione della funzionalità che riflette il punto di vista del centro a una visione in cui emergano come prioritari i bisogni dei singoli sistemi territoriali.

L'obiettivo è in ultima analisi quello di realizzare un modello nel quale le offerte si integrino in modo strutturato e complementare per evitare di disperdere e sprecare le competenze, le capacità e le conoscenze accumulate nel corpo sociale.

III. CRITERI GENERALI PER LA RIORGANIZZAZIONE DEI CURRICOLI DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA, DELLA SCUOLA DI BASE E DELLA SCUOLA SECONDARIA, IVI COMPRESI QUELLI PER LA VALORIZZAZIONE DELLO STUDIO DELLE LINGUE E PER L'IMPIEGO DELLE TECNOLOGIE DIDATTICHE

I RIFERIMENTI NORMATIVI

Il Governo, nella individuazione dei criteri per la riorganizzazione dei curricoli ha tenuto costantemente presente quanto previsto dall'articolo 1 della Legge 30/2000: «Il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e delle identità di ciascuno, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori». Questa indicazione implica una rinnovata attenzione alla centralità delle persone che apprendono e si colloca all'interno di una precisa finalità indicata nel periodo successivo: «La Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali». I contenuti della legge e il richiamo esplicito al regolamento dell'autonomia consentono di individuare importanti criteri per definire i curricoli: gli interventi mirati allo sviluppo della persona umana, per essere finalizzati al successo formativo e al miglioramento della qualità del sistema di istruzione, devono essere «adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti» e devono essere coerenti «con le finalità e

gli obiettivi generali del sistema di istruzione» (cfr. art. 1, comma 2 del Regolamento sull'autonomia).

Dalle indicazioni richiamate, ma anche dai contributi della Commissione di studio, emerge l'ipotesi di un curriculum definito in modo diverso da quanto finora avvenuto. Esso non è più un dato a priori a cui le scuole sono tenute a uniformarsi, ma il risultato della capacità progettuale delle istituzioni scolastiche, sintesi unitaria di esigenze diverse (cfr. art. 8, commi 3 e 4 del Regolamento dell'autonomia):

- garantire il carattere unitario del sistema di istruzione e valorizzare il pluralismo culturale e territoriale;
- tenere conto dei bisogni formativi degli alunni, concretamente rilevati, delle esigenze e delle attese dalle famiglie;
- tenere conto delle domande e delle attese espresse dagli enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio.

I CARATTERI ESSENZIALI DEI CURRICOLI

Il passaggio da un sistema di istruzione centralistico alla scuola dell'autonomia, l'articolazione dei percorsi di apprendimento all'interno di cicli più lunghi e unitari, nonché le finalità generali più volte richiamate, richiedono che si individuino, già in questa fase, i criteri generali di riorganizzazione dei curricula.

Già nel documento del marzo 1998, elaborato dalla Commissione dei cosiddetti saggi, si sottolinea come la scuola non possa più «inseguire l'accumulazione delle conoscenze» e come occorra «predisporsi a un diverso modo di articolare i programmi che parta da argomenti essenziali intorno ai quali costruire i curricula». La Commissione di studio istituita nel giugno scorso ha assunto tali indicazioni, sviluppandole e articolandole ulteriormente. In continuità con queste affermazioni si possono individuare alcuni fondamentali criteri per la riorganizzazione dei curricula.

Tra questi vanno innanzitutto indicati l'essenzialità, la storicità e la problematicità: argomenti selezionati, ma svolti in profondità, secondo il metodo della individuazione e soluzione di problemi. Ciò comporta una forte attenzione alla prospettiva critica e alla dimensione problematica dei percorsi della ricerca che hanno portato alla sistemazione attuale delle conoscenze.

I criteri di costruzione dei curricula devono fare cioè riferimento a quelle finalità del sistema che, a partire dall'attenzione alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, si propongono di formare menti aperte e critiche, in grado di leggere e interpretare la realtà, di comprenderne i cambiamenti, di orientarsi in essa secondo ragione. Dovranno essere allora criteri congrui con le finalità generali del sistema, significativi nelle scelte di contenuto, eticamente connotati dalla esigenza di intrecciare sapere e valori condivisi.

Questi primi criteri richiamano quelli della progressività e della gradualità del curriculum, indispensabili per superare quanto avviene nell'attuale sistema: il ripetersi e il sovrapporsi, senza organico collegamento, degli stessi contenuti a scapito della motivazione all'apprendimento e quindi dello stesso esito formativo. La progressività e la gradualità del curriculum possono, invece, assicurare l'unitarietà della formazione dai tre ai diciotto anni, pur nelle distinzioni richieste dai ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e delle identità di ogni allieva e di ogni allievo, e possono rafforzare la valenza orientativa dell'apprendimento. Questa va infatti intesa come consolidamento della capacità di ogni soggetto di sviluppare il senso di sé e, per questa via, una propria autonoma capacità di scelta. L'attenzione al soggetto, con i suoi tempi personali e differenziati di apprendimento, con le sue diversità di storia, identità e cultura, suggerisce inoltre di costruire curricula flessibili, che possano essere ampliati o articolati, ma anche rivisti e modificati nel tempo.

I curricula così organizzati mirano a raggiungere, durante e a conclusione di ogni ciclo, la durevole acquisizione di competenze, intese come la capacità di padroneggiare e di utilizzare le conoscenze in un contesto dato. Sarà perciò necessario che essi abbiano una organicità di impianto, vale a dire una corrispondenza tra obiettivi generali, obiettivi specifici, discipline e attività del curriculum, che siano realmente sostenibili da parte di docenti e discenti e comprensibili anche per i «non addetti ai lavori».

La definizione dei curricula andrà, poi, opportunamente sostenuta da un'attenta riflessione sulla mappa dei saperi contemporanei, sugli statuti epistemologici e formativi delle discipline, sull'importanza della dimensione operativa delle stesse. Indicazioni sono contenute già nei programmi innovativi varati in anni relativamente recenti. E da tempo e in varie sedi è in corso un ampio e articolato dibattito che può offrire un utile contributo ai successivi adempimenti previsti dall'*iter* della riforma.

LE COMPARAZIONI INTERNAZIONALI

L'elemento innovativo di fondo determinato dalle strategie riformatrici, e destinato a cambiare profondamente l'idea stessa di sistema educativo nel nostro paese, consiste nel fatto che la necessità di formazione per tutto l'arco della vita ridefinisce anche il rapporto tra istruzione e formazione post-scolastica.

Nell'ottica della educazione permanente e ricorrente, i curricula della scuola dai tre ai diciotto anni, pur tenendo conto della specificità delle fasi del processo evolutivo, dovranno mirare alla permanenza, nella popolazione adulta, di alcuni repertori di competenze necessari per ogni successivo apprendimento.

Perciò, anche per rapportarsi ai sistemi europei dell'istruzione, si dovrà rivolgere particolare attenzione nel costruire i curricoli alle competenze essenziali di base per una cittadinanza consapevole. Tra queste spiccano certamente quelle linguistiche e matematiche: il controllo degli strumenti linguistici, e anzitutto della lingua nazionale, e degli strumenti matematici è la chiave d'accesso a ogni sapere posseduto in modo sistematico e critico. In questo senso i modelli internazionali forniscono indicazioni importanti, anche se tali indicazioni devono essere naturalmente interpretate in funzione della tradizione culturale italiana.

Rapportarsi con questa tematica complessa, e sicuramente inedita per la storia del nostro sistema scolastico, può fornire un valido criterio per la costruzione dei curricoli, ma in prospettiva può rappresentare una risorsa in più per la scuola: un aiuto per leggere, interpretare – con riferimento a tendenze, esigenze e processi culturali in atto nel nostro come in altri Paesi – risultati parziali e complessivi dei percorsi formativi.

LA VALORIZZAZIONE DELLO STUDIO DELLE LINGUE E L'IMPIEGO DELLE TECNOLOGIE DIDATTICHE

I cittadini della società della conoscenza dovranno sempre più acquisire, anche secondo numerose e attendibili fonti internazionali (OCSE, UE, Consiglio d'Europa, ISTE), il possesso di competenze linguistiche e informatiche che consentano di estendere e ampliare le conoscenze già in possesso di ciascuno. La legge di riordino richiede che la scuola, nel costruire i suoi curricoli, ponga particolare attenzione a questi ambiti, soprattutto in considerazione del fatto che tali competenze costituiscono validi strumenti per migliorare l'apprendimento in ogni campo del sapere.

Occorre perciò porsi in primo luogo il problema di costruire i curricoli di queste discipline (le lingue, l'informatica). Ma occorre evitare di dare alle stesse mero carattere strumentale e occorre mantenere sempre l'equilibrio necessario tra valenza conoscitiva e dimensione operativa.

Nel costruire i nuovi curricoli occorre porre attenzione, dunque, a creare occasioni concrete e continue di rapporto tra l'apprendimento delle lingue straniere e dell'informatica e quello delle altre discipline. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e la capacità d'uso di più lingue straniere devono diventare strumenti essenziali per la maturazione di tutte le competenze e per l'introduzione di nuovi modelli di apprendimento e di organizzazione della didattica.

LA DIMENSIONE TEMPORALE DEI CURRICOLI

L'articolo 8 del Regolamento dell'autonomia prevede che il Ministro della pubblica istruzione, rispettando precise procedure, definisca per i diversi tipi e

indirizzi di studio, oltre agli obiettivi generali del processo formativo e agli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni, anche:

- le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricoli e il relativo monte ore annuale;
- l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricoli comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche;
- i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curricolo.

Per quanto riguarda l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricoli, i confronti internazionali suggeriscono di procedere a una riduzione del monte ore complessivo previsto dagli attuali ordinamenti. Si ipotizza per la scuola di base e per la scuola secondaria un monte ore curricolare corrispondente mediamente a 30 ore settimanali per 33 settimane.

La ripartizione del monte ore va articolata in relazione all'età degli studenti. Per quanto concerne la quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche si ipotizza una quota variabile tra un minimo del 20% e un massimo del 40%. La quota del 40% dovrebbe riguardare il triennio della secondaria e la metà di essa potrebbe essere destinata a discipline scelte in un repertorio di opzionalità definito a livello nazionale e finalizzate a garantire specifiche connotazioni nei vari indirizzi.

Nei casi in cui per il monte ore annuale complessivo siano previste oscillazioni tra un valore minimo e un valore massimo (come ad esempio 1150-1300 ore per la scuola dell'infanzia) va garantito alle allieve e agli allievi un uguale monte ore da destinare alle discipline e attività previste per la quota nazionale dei curricoli. La differenza tra il valore massimo e quello minimo va a incrementare la quota di competenza delle scuole.

Per coerenza con le indicazioni della legge e del regolamento sull'autonomia, nella quota obbligatoria di competenza delle scuole si dovrà tener conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale; della programmazione territoriale dell'offerta formativa; della domanda delle famiglie e delle caratteristiche dei soggetti.

In particolare la personalizzazione dei percorsi formativi dovrà essere calibrata proprio sulla base delle esigenze dei soggetti, dei loro interessi e dei loro ritmi di apprendimento. Il rispetto di questa istanza porta a dire che non necessariamente tutta la quota di competenza delle scuole debba essere riservata a discipline o attività tradizionalmente intese: una parte potrà essere destinata ai percorsi individualizzati (di accoglienza, di orientamento, di riorientamento, di recupero, di approfondimento, di valorizzazione dei livelli di eccellenza) non sempre riconducibili ad attività e insegnamenti disciplinari (cfr. art. 4 del Regolamento sull'autonomia).

Per quanto concerne invece «i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curricolo»

previsti dall'art. 8 del Regolamento dell'autonomia, si ritiene che il ricorso a questa forma di flessibilità debba in ogni caso rispettare la peculiare fisionomia della quota nazionale dei diversi curricula.

1. La scuola dell'infanzia

LA SITUAZIONE ODIERNA

Nel nostro Paese la scuola dell'infanzia si connota per un largo riconoscimento sul piano internazionale e una diffusa adesione sociale. Pur non essendo obbligatoria, questa scuola ha raggiunto una capillare diffusione quantitativa sul territorio nazionale: il 94% dei bambini e delle bambine tra i 3 e i 6 anni la frequentano.

Altro motivo di forza è riscontrabile nella pluralità istituzionale chiamata, ai sensi della Legge n. 62/2000, a costruire un sistema pubblico integrato. La legge di riordino all'art. 2 si pone in correlazione con le finalità tracciate dagli «Orientamenti '91» che attribuiscono alla scuola dell'infanzia una interazione coerente tra le valenze dell'accoglienza e della cura e le dimensioni cognitive, affettive e relazionali della bambina e del bambino.

Il riferimento dell'art. 1 della Legge 30 alla centralità della persona, considerata nella concretezza delle sue dimensioni, quale punto privilegiato e generativo del curriculum, fa emergere il ruolo fondativo della scuola dell'infanzia. È infatti al suo interno che viene avviata la prima rielaborazione concettuale delle esperienze e dei vissuti attraverso i quali si costruisce l'incontro con i saperi formalizzati. All'interno di questa scuola si colloca l'opportunità di potenziare i processi di simbolizzazione, di perseguire l'acquisizione di competenze sociali, interpretative, creative, motorie e, infine, di favorire la progressiva conquista dell'autonomia.

L'OBIETTIVO DELLA GENERALIZZAZIONE

Il secondo comma dell'art. 2 della legge di riordino impegna la Repubblica ad assicurare la generalizzazione dell'offerta formativa di questa scuola. Analoga espressione si trova nella Legge 62/2000 che tratteggia il profilo del sistema pubblico integrato. Occorre perseguire questo obiettivo di sistema.

La generalizzazione quantitativa può ritenersi quasi compiutamente raggiunta, ma il dato va scorporato cogliendo ancora alcuni ritardi, presenti in particolare nelle zone del Sud. Occorre un impegno perequativo in questa direzione, dato il valore fondativo della scuola dell'infanzia.

In tale contesto si pone il problema della definizione di *standard* adeguati per tutte le istituzioni scolastiche che accolgono le bambine e i bambini dai 3 ai 6 anni. Si tratta in sostanza di generalizzare la qualità, anche a partire dal patrimonio delle scuole di eccellenza già esistenti.

Pur riconoscendo che gli «Orientamenti '91» mantengono una grande validità nella nuova stagione scolastica e che addirittura possono costituire fonte interessante per l'individuazione di criteri di impianto curricolare per l'intero percorso scolastico, non vi è dubbio che anche questo testo programmatico dovrà essere riletto alla luce dei nuovi assetti e delle nuove istanze formative. Da recuperare e rafforzare alcune idee fondamentali:

- il curricolo non è solo un insieme di procedure e percorsi di apprendimento, ma un costante intreccio fra soggetto/oggetto e contesto;
- le competenze non vanno rinchiusi in contenitori disciplinari separati, vanno invece definite in una logica di forte trasversalità;
- i campi di esperienza introducono le bambine e i bambini lungo i sentieri della conoscenza, con un forte radicamento nel loro vissuto, da cui poi muoveranno verso l'intero mondo dei saperi.

I RACCORDI CON FAMIGLIA, SERVIZI ALL'INFANZIA E SCUOLA DI BASE

Se si tiene conto dei criteri di progressività e di gradualità ispiratori del curricolo dai 3 ai 18 anni, risulta irrinunciabile la ricerca di alleanze non solo organizzative, ma pedagogico-metodologico-didattiche con il ciclo della scuola di base. Se la scuola dell'infanzia è il primo segmento del percorso scolastico e, quindi, è chiamata a realizzare una profonda interazione con ciò che segue, tuttavia tale scuola non va pensata solo come fase iniziale e in qualche modo a sé stante dell'intero percorso formativo, ma come suo vero e proprio momento fondante.

Tra i compiti di tale scuola non può non esserci allora quello della ricerca di un significativo dialogo e di modalità interattive con la famiglia, gli asili nido ed i servizi sociali del territorio, anche alla luce della Legge 285/97. In tal modo la scuola dell'infanzia si inserisce coerentemente nel più ampio sistema formativo.

I TEMPI DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

L'orario obbligatorio annuale deve rispondere essenzialmente a esigenze di ordine educativo-formativo, tenendo conto del benessere psicofisico delle bambine e dei bambini e della qualità dell'offerta educativa della scuola. Un orario scolastico di 35-40 ore settimanali distribuito su 5 giornate è un'ipotesi rispondente ai criteri sopraindicati. Ne risulterebbe un monte annuale di 1150-1300 ore. Su questa ipotesi le ore settimanali risultano non inferiori a 35, salvo situazioni problematiche particolari su cui condurre una puntuale ricognizione in ordine ai motivi che le hanno determinate. Il funzionamento della scuola con i tempi diversi dalle medie sopraindicate, per esempio con prolungamenti d'orario in risposta a reali esigenze sociali, dovrebbe essere

documentato in fase di iscrizione, tenuto presente anche nella definizione degli organici e controllato in fase di applicazione e di funzionamento.

La distinzione fra quota di curriculum nazionale e quota riservata alle istituzioni scolastiche può costituire una possibilità ulteriore per le scuole dell'infanzia di adeguare la propria specifica offerta formativa. Nella scuola dell'infanzia, infatti, alla definizione del curriculum concorrono saperi espliciti e formali, ma anche situazioni educative legate all'ordinaria vita scolastica: non è pertanto proponibile una rigida suddivisione oraria scandita per singoli campi di esperienza. La proposta più realistica pare quella di esplicitare il panorama delle attività che la scuola è tenuta a curare e a sviluppare e sollecitare le istituzioni scolastiche a reperire un equilibrio temporale per ognuna di esse all'interno di un progetto articolato, attento a tutte le dimensioni della personalità della bambina e del bambino. Per quanto riguarda le quote, può essere prevista una quota nazionale pari al 70% del monte ore riservata alle indicazioni di carattere nazionale – peraltro già presenti negli «Orientamenti '91» – garantendo alle istituzioni scolastiche la possibilità di caratterizzare meglio le proprie identità culturali ed educativo-didattiche e di stabilire una più forte interazione/integrazione con i contesti territoriali.

LA VALUTAZIONE

La valutazione centrata sull'analisi delle prestazioni dei bambini e non correlata alle variabili di contesto, non ricondotta alla processualità del rapporto potenzialità/competenze/traguardi/sviluppo, non è attendibile per la scuola dell'infanzia. Se lo sviluppo va interpretato sempre in relazione ai luoghi in cui si svolge, è opportuno non assumere, per la valutazione, rigidi criteri di tipo quantitativo. I traguardi di sviluppo vanno formulati in termini di capacità da affinare, aspetti di crescita da promuovere e non in termini di prestazioni verificabili mediante le abituali procedure di controllo valutativo. Ciò non esime la scuola dell'infanzia da un dovere di verifica della qualità, ma comporta una riflessione accurata sul peculiare tipo di valutazione e sugli strumenti da adottare.

2. La scuola di base

I CRITERI GENERALI DEL CURRICOLO

La Legge 30/2000 colloca la scuola di base come snodo all'interno del sistema. Lo «stare in mezzo» di un «ciclo lungo» tra la scuola dell'infanzia e quella secondaria diviene una scelta strategica che trova le sue linee orientanti nell'idea guida di un curriculum progressivo non più conclusivo dell'obbligo scolastico. Tale curriculum si caratterizza per la padronanza di competenze di base che si aprono a un successivo sviluppo. In tale contesto occorre allora

costruire una virtuosa continuità con la memoria e il patrimonio delle due attuali scuole – elementare e media – per ridefinire una nuova identità.

L'unitarietà della scuola di base è il fondamentale criterio dell'articolazione del settennio, in un rapporto dinamico e sistemico tra ambiti e discipline. Il passaggio dagli ambiti più generali del sapere e dell'esperienza alle discipline più formalizzate e definite è un passaggio necessario e, proprio perciò – proprio perché sia recepito da ciascuno – non può essere lineare o meccanico. Tale passaggio si costruisce infatti non per accumulo successivo quanto piuttosto per successive specificazioni e si declina all'interno di una unità della cultura capace di favorire l'integrale formazione della persona.

Nell'intero curriculum della scuola di base vengono a intrecciarsi l'esperienza personale dei discenti con l'utilizzazione graduale dei saperi formalizzati: le discipline scolastiche divengono allora per le allieve e gli allievi strumenti conoscitivi con cui interpretare, in modo ricco di senso, i vari campi del reale. La continuità con la scuola dell'infanzia, in termini curricolari, si esprime nel proseguire una riflessione che muove da un legame forte con le esperienze, passando via via a forme più pronunciate di astrazione; la continuità con la scuola secondaria si realizza mediante la ulteriore formalizzazione dei saperi in campi disciplinari saldandosi con il completamento dell'obbligo scolastico collocato nel ciclo secondario.

L'ARTICOLAZIONE DEL SETTENNIO

Il carattere articolato della scuola di base deve correlarsi con quello unitario. Sono i due connotati che l'art. 3 della legge di riordino individua per la strutturazione del settennio. Articolazione, quindi, non può significare frammentazione, ma piuttosto individuazione di snodi, né unitarietà può essere tradotta in appiattita uniformità. Per questo è necessario, anche per la scuola di base, un criterio ordinamentale nazionale che garantisca la unitarietà del sistema di istruzione, consentendo da un lato la sua comprensione da parte della società e, dall'altro, una coerente collocazione delle presenze professionali.

Tutte le ipotesi che prevedono una articolazione in due parti del settennio contengono il rischio di disperdere il significato innovativo della scuola di base, poiché essa verrebbe a essere costruita attraverso il semplice accorpamento – per di più ridotto di un anno – delle due scuole oggi esistenti. Il superamento della scansione annuale, che può favorire l'opportunità di percorsi più distesi nell'ambito di un «ciclo lungo», pare essere un promettente criterio per l'articolazione progressiva del curriculum settennale. Un'ipotesi di articolazione, tra altre possibili, che qui si presenta è la seguente.

Il primo biennio comporta un raccordo con le modalità operative della scuola dell'infanzia con una precisa cura per l'apprendimento di una alfabetizzazione che sia funzionale al successivo orientamento nel quadro dei saperi. L'ultimo biennio promuove un'attenzione specifica allo sviluppo di

esperienze di continuità con i primi due anni della scuola secondaria nel quale si conclude l'obbligo scolastico e nel quale si rafforzano i saperi necessari all'esercizio della cittadinanza. Nel corpo centrale del settennio si dispiega e si sviluppa la rete curricolare che accompagna via via l'emergere dei nuclei disciplinari dagli ambiti iniziali più generali.

L'organico funzionale consente la valorizzazione delle specifiche professionalità che si integrano, a condizione che siano garantiti per bambine e bambini insegnanti con preparazione specificamente adeguata alle esigenze delle diverse articolazioni. Nel triennio centrale si realizza, in modo più incisivo, un intreccio tra le professionalità docenti. Tale soluzione può porre senza dubbio problemi nella fase di prima realizzazione, ma diventa, se coerentemente gestita, una vera e propria risorsa per la costituzione di una «docenza integrata».

La titolarità delle scuole a definire e gestire – ai sensi dell'art. 8 del Regolamento dell'autonomia – il curriculum obbligatorio, comporta che all'interno del tracciato ordinamentale si prevedano spazi di reale flessibilità nell'organizzazione della didattica. Ciò consente di far interagire i ritmi dei soggetti dell'apprendimento con i percorsi di insegnamento, superando una visione meramente stadiale dello sviluppo delle allieve e degli allievi e, parimenti, favorendo forme di progettualità in cui tutti i docenti possano, con pari dignità, esprimere le proprie competenze professionali.

LA VALUTAZIONE

Nella scuola di base la valutazione acquista una rilevanza particolare, anche considerando che la legge di riordino prevede a conclusione del ciclo un esame di Stato con esplicita valenza orientativa per l'ingresso nella scuola secondaria. Una chiara definizione dei profili di uscita, costruiti secondo la logica di progressività dell'intero ciclo di base, diviene allora la condizione di una corretta prassi valutativa sia lungo il corso del settennio, sia in occasione dell'esame conclusivo.

I TEMPI DELLA SCUOLA DI BASE

Il curriculum è il nucleo centrale della scuola ed è intorno a esso che ruota il principio di autonomia: non a caso, esso è chiamato dall'art. 8 del Regolamento a integrare la dimensione nazionale con quella territoriale. Si è già ipotizzato un monte ore annuale della scuola di base di 1.000 ore, equivalente a un orario settimanale di 30 ore. In relazione a specifiche esigenze delle famiglie e del contesto sociale è prevedibile un ampliamento fino ad un massimo di 10 ore settimanali per attività di arricchimento e sviluppo. A tale fine occorrerà avviare opportune intese con gli Enti Locali per la garanzia dei servizi di supporto, mense e trasporti, nonché di idonee strutture edilizie.

Per il settennio pare coerente profilare l'ipotesi di una quota nazionale pari al 75% e di una quota riservata alle istituzioni scolastiche pari al 25%, compresi i percorsi individualizzati per i processi di personalizzazione formativa. In tale quadro è possibile sviluppare la tradizione del radicamento nel territorio, propria delle due scuole elementare e media che si integrano nella nuova scuola di base.

I LUOGHI DELLA SCUOLA DI BASE

La rilevazione analitica del patrimonio edilizio, già avviata, deve portare a un suo riutilizzo mirato: l'idea guida è quella del *campus* che implica la possibilità di fruire di servizi comuni, quali ad esempio laboratori, palestre, biblioteche. La via privilegiata è sicuramente quella di ubicare la scuola di base in un unico edificio. Qualora ciò non fosse possibile è auspicabile che, pur in sedi diverse, sia comunque presente l'intero corso settennale, per sottolineare anche sul terreno delle strutture edilizie come la scuola di base non costituisca l'assemblaggio meccanico delle due scuole oggi esistenti.

I DOCENTI DELLA SCUOLA DI BASE

Il ciclo lungo del settennio, che supera la storica discontinuità fra la scuola elementare e quella media, costituisce anche una opportunità per ridefinire il percorso dei docenti della nuova scuola di base. Diviene infatti possibile integrare e far interagire le peculiari competenze proprie della formazione degli insegnanti di scuola elementare con quelle proprie degli insegnanti della scuola media, creando in tal modo un reciproco arricchimento professionale.

Nel progetto di riqualificazione del personale teso a costruire un nuovo profilo professionale, che la legge di riordino prevede debba prendere le mosse dalla «valorizzazione delle specifiche professionalità maturate», occorrerà costruire un sistema di veri e propri crediti tenendo conto certamente dei titoli formali già acquisiti, ma anche delle competenze maturate sul campo. È evidente che accanto ai crediti emergeranno i debiti che potranno essere estinti attraverso una offerta formativa plurale e mirata.

Al di là della fase transitoria, i professionisti della nuova scuola avranno un percorso di formazione iniziale tale da garantire le competenze necessarie per insegnare, con le garanzie e secondo le flessibili articolazioni sopra ricordate, nell'intero arco del settennio.

3. La scuola secondaria

Le finalità della scuola secondaria vanno rapportate al complessivo quadro di riforma che coinvolge l'intero percorso scolastico, la riforma dell'uni-

versità, il sistema della formazione professionale e della formazione superiore integrata.

Il percorso della scuola secondaria prevede, secondo la legge:

- una possibilità di uscita al termine dei primi due anni, con successivo assolvimento dell'obbligo formativo – fino ai diciotto anni – in altri sistemi, anche mediante percorsi integrati;
- un'uscita al termine dei cinque anni verso l'istruzione universitaria o quella non universitaria, vale a dire la formazione professionale di secondo livello, l'istruzione e la formazione tecnica superiore.

In questo quadro la scuola secondaria assume il compito di realizzare una più ampia e qualificata diffusione di livelli di formazione generale e di garantire a tutti le basi culturali della professione futura, rinunciando a finalità di formazione specialistica e, soprattutto, eliminando l'idea di una gerarchia tra i diversi percorsi.

NATURA E ARTICOLAZIONE DEGLI INDIRIZZI

La riforma supera la storica dicotomia tra «licei» finalizzati al proseguimento degli studi universitari e «istituti» finalizzati all'inserimento nel mondo del lavoro. La scelta del termine unico di «licei» è, perciò, assai significativa.

La pari dignità, in termini di valenza formativa, dei vari indirizzi all'interno delle diverse aree trova riscontro nella possibilità di passaggio da uno all'altro e nella possibilità di attivare indirizzi diversi di ogni area nella stessa istituzione scolastica.

Rispetto a queste premesse sarà necessario ridurre – anche secondo le indicazioni della legge di riordino – il numero degli indirizzi della scuola secondaria, soprattutto dove essi sono proliferati nel tempo per rispondere a opzioni professionalizzanti di tipo anche fortemente settoriale e territoriale.

La progressiva riduzione della valenza direttamente professionalizzante della nuova scuola secondaria non appare in contrasto con la possibilità di attivare, per tutte le aree e i relativi indirizzi, concrete esperienze di lavoro. Questo raccordo col mondo del lavoro può permettere di dare maggior concretezza ai percorsi formativi – anche a quelli tradizionalmente caratterizzati da un sapere più disinteressato – con ricadute positive pure in termini di motivazione.

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

DETERMINAZIONE DEGLI INDIRIZZI

Il criterio più condiviso appare quello di individuare gli ampi e omogenei settori di sapere, di esperienza e di attività futura in cui ciascuna area

può essere articolata, con attenzione anche all'evoluzione della realtà culturale e socioeconomica nazionale e internazionale.

Rimane unitario l'impianto complessivo della secondaria, equivalente il valore culturale e formativo delle diverse aree, che si realizza non solo attraverso la quota nazionale obbligatoria del curriculum, ma soprattutto nella valorizzazione di comuni valenze di problematicità, criticità, storicità e nel potenziamento delle acquisizioni trasversali, prime fra tutte quelle logico-linguistiche, quelle logico-matematiche e quelle relative a un uso consapevole dei mezzi di comunicazione multimediale.

Per una prima ipotesi di articolazione di indirizzi, all'interno delle aree previste dalla legge, si veda l'allegato A.

IL RAPPORTO CON LA SCUOLA DI BASE

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

Ma il rapporto tra cicli si realizza anche in percorsi e in scelte didattiche che possano potenziare le capacità di orientamento e di scelta.

Alla fine della scuola di base tutti gli allievi accedono alla scuola secondaria e al contempo, scegliendo un'area e un indirizzo, compiono la prima scelta di differenziazione del loro percorso formativo. È opportuno che essa si configuri come scelta consapevole ed effettivamente reversibile.

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

I primi due anni della scuola secondaria rappresentano contestualmente la fine dell'obbligo scolastico e l'avvio del percorso quinquennale.

Occorre perciò realizzare un impianto curricolare non squilibrato verso l'una o l'altra di queste due identità: né troppo generico, né troppo preventivamente orientato a una visione restrittiva e vincolante della scelta di indirizzo.

Da un lato, va salvaguardata la coerenza in qualche misura conclusiva del progetto formativo dei primi due anni, che porta a compimento l'acquisizione delle competenze culturali e strumentali – di cui va comunque delineato il certificabile profilo di uscita – indispensabili anche a chi assolve all'obbligo formativo fuori dal sistema scolastico.

Dall'altro, deve essere garantito l'avvio, seppur graduale ma qualificato, del percorso formativo dell'area e dell'indirizzo prescelti. Occorre trovare perciò un equilibrio non solo quantitativo tra le discipline comuni, che assicurano l'omogeneità fra le aree, e quelle di indirizzo che ne fondano la tipicità. Anche le discipline di indirizzo, pur nella loro caratterizzazione, do-

vranno avere pertanto valenza culturale non specialistica e curare, così come le prime, gli aspetti formativi di carattere generale.

Tutto ciò anche per consentire la possibilità di ritornare eventualmente sulla scelta fatta, rendendo praticabili e non penalizzanti i passaggi tra aree e indirizzi diversi.

LE TERMINALITÀ E I RACCORDI COL SISTEMA POSTSECONDARIO

L'opportunità che la scuola secondaria presenti un livello di terminalità diverso rispetto al passato è legata non solo all'ampiezza e allo sviluppo del sapere, della ricerca scientifica e dei suoi effetti sulla società e sulla vita di ognuno, ma anche alle continue modificazioni dei saperi professionali e alla conseguente trasformazione delle richieste che vengono dalle imprese e dal mondo del lavoro: richieste che fanno riferimento a professionalità più ampie, più solidamente fondate dal punto di vista culturale generale.

In questo quadro vanno considerate e valorizzate, in una logica sistemica, le nuove opportunità offerte dalla formazione professionale e dalla formazione superiore tecnica integrata.

Anche per il proseguimento negli studi universitari, da un lato sarà indispensabile tener conto delle nuove configurazioni degli accessi e dei percorsi di istruzione universitaria, ma dall'altro sarà inopportuno prevedere percorsi di indirizzo fortemente diretti a questa o quella facoltà. Pure in questo caso dovranno piuttosto essere incrementate le occasioni di dialogo, di confronto e anche di co-progettazione con l'università per garantire un orientamento effettivo e consapevole anche in considerazione della tendenza di non poche Facoltà a programmare gli accessi.

In conclusione la scuola secondaria deve riuscire a concentrarsi sulla qualità culturale della propria offerta formativa, dialogando con l'esterno, ma deve anche garantire esiti formativi non rigidamente orientati, tali cioè da consentire e sorreggere un'ampia possibilità di scelte future.

LA VALUTAZIONE E LA CERTIFICAZIONE

Va ricordato come, al di là della sua valenza generale, il tema della valutazione acquisti uno specifico significato alla luce della necessità – prevista dalla legge di riordino – di consentire alle studentesse e agli studenti passaggi da un'area e/o da un indirizzo ad altra area e/o indirizzo, la mobilità tra scuola e formazione professionale, nonché la ripresa di studi eventualmente interrotti. Per garantire questa opportunità, i percorsi della scuola secondaria dovranno essere scanditi in modo da definire gli obiettivi specifici di apprendimento e le relative competenze. Queste ultime andranno quindi puntualmente certificate nell'ambito di un sistema di crediti e debiti formativi sia disciplinari, sia trasversali alle discipline.

Per quanto riguarda la ripartizione tra quota oraria nazionale e quota di competenza delle scuole, per i primi due anni si ipotizza di attribuire il 20% dell'intero curriculum alla quota riservata alle scuole, con la possibilità di un ulteriore incremento del 10% per attività di recupero e riorientamento. Per il triennio si ipotizza altresì la possibilità per le istituzioni scolastiche di attivare autonomamente una quota ulteriore di flessibilità, fino al 20%, per l'insegnamento di discipline scelte dalle scuole, sulla base di un repertorio di opzionalità definito nazionalmente. Questo garantirà articolazioni interne agli indirizzi (curvature) e consentirà di tener conto della evoluzione delle conoscenze, delle tecnologie e del mercato del lavoro.

Per il monte ore complessivo si ipotizza infine di non superare all'incirca le mille ore annue.

LA DISLOCAZIONE TERRITORIALE

Sarà opportuno promuovere il sorgere di istituti che attivino più aree o più indirizzi, e non solo per ragioni logistiche e ambientali (difficoltà e distanze, particolarmente gravose per l'età degli allievi) o per ragioni legate a effettive incertezze di scelta e a rischi di canalizzazione precoce. Istituti poli-valenti potrebbero, infatti, ulteriormente favorire il carattere unitario della scuola secondaria, lo scambio delle esperienze, le co-progettazioni, le osmosi fra i relativi percorsi, oltre ovviamente i già ricordati passaggi da parte degli allievi.

IV. LA VALORIZZAZIONE DELLE SPECIFICHE PROFESSIONALITÀ MATURE DAL PERSONALE DOCENTE E LA SUA EVENTUALE RIQUALIFICAZIONE E RICONVERSIONE

LA LEGGE DI RIORDINO E IL VALORE STRATEGICO DELLA RISORSA INSEGNANTI

La legge di riordino prevede un impegno particolare rispetto alla questione degli insegnanti, che vanno considerati risorsa strategica ai fini del miglioramento della qualità del sistema. Essa parla infatti di «riqualificazione del personale docente, di valorizzazione di professionalità esistenti, di potenziamento e ampliamento di compiti e funzioni». Viene sottolineato, dunque, il nesso strettissimo tra responsabilità e sensibilità educativa degli insegnanti e buon esito delle riforme.

La presenza di insegnanti colti, competenti e fortemente motivati all'innovazione è condizione essenziale per permettere a leggi e normative di diventare qualificato e reale processo di cambiamento.

Il piano quinquennale di attuazione rappresenterà un'occasione importante per avviare un progetto straordinario di promozione della professionalità docente ma, allo stesso tempo, per creare e consolidare strutture ordinarie per un efficace e permanente sistema della formazione in servizio, strettamente collegato a quello della prima formazione.

LA DOMANDA DI NUOVA PROFESSIONALITÀ E IL NUOVO PROFILO DOCENTE

Le riforme in atto, in particolare l'autonomia, le prospettive aperte dal riordino dei cicli e i profondi cambiamenti culturali che attraversano l'intera società pongono domande alte e pressanti di professionalità: chiedono a tutti gli insegnanti più rilevanti responsabilità culturali, etiche, più approfondite competenze socio-psico-pedagogiche, relazionali e organizzative. Sono responsabilità che competono a ogni ciclo scolastico e prefigurano perciò, in una logica di continuità tra i diversi cicli, una sostanziale unicità della funzione docente articolata per materia di insegnamento, per fascia di età e secondo le esigenze delle articolazioni interne ai cicli di base e superiore.

Emerge, ancora più che nel passato, la necessità di un docente:

- *colto*, in grado di padroneggiare la propria disciplina nei suoi continui mutamenti, di valutarne le potenzialità formative, di governarne i rapporti con le altre discipline, di collocarne, infine, le finalità e gli obiettivi di apprendimento all'interno delle finalità generali del sistema scuola;

- *riflessivo*, in grado di fare ricerca sulle proprie scelte didattiche e metodologiche e di saperne verificare i risultati, in un processo di continua valutazione e autovalutazione;

- *competente* rispetto alle conoscenze socio-psico-pedagogiche necessarie per la corretta impostazione dei processi di insegnamento-apprendimento;

- *capace* di interagire con tutti i soggetti, interni ed esterni, della vita della scuola, di lavorare in *équipe*, di dare il proprio contributo alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, di saper svolgere compiti specifici e differenziati.

È evidente che nel profilo tracciato vi sono competenze e capacità che ogni docente già possiede in maniera diversa e che svilupperà in maniera diversa, anche rispetto alla sua storia, alle sue attitudini, alle sue propensioni.

Tutto questo può diventare un vantaggio proprio perché l'articolata e complessa organizzazione della scuola dell'autonomia prefigura una dimensione collegiale e cooperativa del lavoro, nel quale le specificità di ognuno possono diventare risorsa e ricchezza per l'intera collettività.

In conclusione, non si tratta di creare professionalità *ex novo*, ma di rintracciare, far emergere, valorizzare e potenziare professionalità già presenti nella scuola.

Nella scuola dell'autonomia, che assume il carattere di luogo di ricerca e di crescita professionale dei singoli e della collettività, i docenti tutti dovranno diventare, in linea di tendenza, docenti «ricercatori», in grado di arricchire costantemente il loro saper fare sul piano della ricerca didattico-disciplinare e su quello della partecipazione all'innovazione e allo sviluppo.

È evidente che non si tratta di ipotesi immediate, ma di traguardi di massima per cui lavorare. È emersa comunque, anche all'interno della Commissione di studio, l'idea di una carriera che preveda diversi gradi di docenza. Si tratta di un'ipotesi che intende misurarsi apertamente con un dibattito complesso e difficile, che ha molte altre sedi e luoghi di discussione.

È comunque necessario – si parli di articolazione di funzioni o di riconoscimento di carriera degli insegnanti – predisporre le condizioni strutturali per poter realizzare nelle scuole un'anagrafe delle competenze e delle professionalità, vale a dire la documentazione del curriculum personale e dei percorsi di arricchimento professionale, maturati in servizio.

Si può partire da tale documentazione delle competenze certificate e delle esperienze effettivamente svolte e valutate nei loro esiti come possibile base per l'attribuzione di compiti e responsabilità (ad esempio, compiti legati all'attuazione del Piano dell'offerta formativa, coordinamenti disciplinari, accoglienza dei nuovi docenti, sportelli di consulenza, progetti particolari).

Il problema resta quello di individuare i criteri di valutazione e di certificazione. Impresa più semplice per quanto riguarda i crediti professionali istituzionalmente certificabili (lauree, titoli, anni di servizio, attività di formazione in servizio), più difficile per quanto riguarda esperienze professionali vissute nella scuola.

Altri non semplici problemi riguardano:

- la questione se i soggetti valutatori debbano essere esterni o interni alla scuola. In quest'ultimo caso occorrerebbe ridefinire, nel contesto della riforma degli organi collegiali, gli organismi già presenti nella scuola, come per esempio il comitato di valutazione;
- le modalità di collegamento tra l'attività di valutazione e certificazione delle scuole e delle reti di scuola e quella del Servizio nazionale di valutazione sulla qualità del sistema scolastico;
- le modalità del coinvolgimento di studenti e genitori nei processi di valutazione.

LE CARATTERISTICHE E GLI INDIRIZZI DI UN PROGETTO GENERALE
PER LA FORMAZIONE IN SERVIZIO

Il progetto generale di formazione in servizio dovrà indicare:

- gli obiettivi generali da raggiungere;
- le risorse culturali e professionali necessarie a sostenere l'impegno dei collegi e dei singoli docenti.

Il piano dovrà misurarsi con i diversi livelli di competenza ed esperienza presenti nelle scuole e con i problemi specifici legati ai diversi cicli, facendo riferimento:

- nella scuola dell'infanzia al sostegno e allo sviluppo del processo in atto per la piena, qualificata e diffusa realizzazione degli «Orientamenti '91»;
- nella scuola di base a un contesto in cui sono chiamati a convivere e collaborare docenti che possiedono esperienze diverse e, per ora, provengono da formazioni di natura e durata differenti, nonché da segmenti scolastici con proprie e consolidate tradizioni;
- nella scuola secondaria sia alle novità introdotte da una nuova ripartizione in aree e indirizzi, sia all'inedita mobilità di studentesse e studenti all'interno del sistema di istruzione e formazione.

Nella predisposizione del piano andranno privilegiate attività residenziali – per poter agevolare sia l'interscambio tra soggetti impegnati in esperienze comuni, sia il confronto in situazione – piuttosto che tradizionali corsi di aggiornamento, basati su conferenze e lezioni frontali.

Sono inoltre da prendere in considerazione periodi sabatici di formazione, come prevede la legge di riordino, nella logica dell'autoformazione e di percorsi costruiti attraverso un sistema di crediti cumulabili nel tempo. Prevale infatti, nel mondo della scuola, una tendenziale preferenza per impostazioni basate sull'autoformazione e su un modello di formazione permanente legato alle singole istituzioni scolastiche. Sempre più, infatti, esse diventano luoghi di ricerca didattica e di crescita professionale, in collegamento con altre scuole (reti di scuole) e con le altre risorse presenti sul territorio.

Il piano dovrà prevedere altresì la predisposizione di strumenti, anche contrattuali, per agevolare l'acquisizione o il completamento di:

- crediti universitari;
- specializzazioni universitarie;
- dottorati di ricerca disciplinari e *master* orientati alla didattica;
- nuovi crediti in materie affini a quelle di titolarità.

Nella definizione del piano di attuazione sarà importante il supporto dell'amministrazione non solo nel definire gli obiettivi generali del piano quinquennale e nella distribuzione delle risorse, ma nello strutturare una rete permanente di servizi di supporto alle istituzioni scolastiche: dalla consulenza tecnica alla documentazione e al collegamento tra esperienze significative a livello nazionale, territoriale, di reti di scuole.

In tale contesto vanno segnalate le esperienze «pilota» dei Centri intermedi di servizi professionali, che sono in corso presso le direzioni regionali sperimentali. Essi hanno l'obiettivo di fornire consulenza sui processi educa-

tivi e su quelli gestionali, ponendosi come servizio strutturato e continuo alle scuole dell'autonomia.

UN NUOVO STATO GIURIDICO

Una professionalità ricca e sfaccettata come quella fin qui delineata, e che comunque andrà promossa di pari passo con il processo complessivo di crescita della riforma, esige una nuova e appropriata definizione, giuridicamente determinata, in sostituzione di quella del Testo unico, cui far riferimento per:

- definire la formazione iniziale e la formazione in servizio;
- ipotizzare articolazioni di carriera;
- individuare compiti e funzioni aggiuntive determinati dall'organizzazione autonoma degli istituti scolastici.

È comunque all'interno della ridefinizione della funzione e della professionalità docente che vanno collocate le politiche del personale, per le quali sono peraltro previste le istituzionali sedi di contrattazione: ciò non solo per quanto riguarda i livelli retributivi, ma anche per quanto concerne la quantificazione delle risorse da investire per la formazione in servizio e per le eventuali ipotesi di progressione di carriera.

IL RUOLO DEL PERSONALE

Il riordino del sistema d'istruzione in scuola dell'infanzia, scuola di base e scuola secondaria pone il problema di procedere a un'aggregazione degli attuali ruoli del personale docente e di rivedere la disciplina del relativo rapporto d'impiego, in modo da assicurare unitarietà nell'ambito di ciascuno dei tre settori scolastici.

L'eventuale aggregazione dovrebbe riguardare, in particolare, la progressiva unificazione in un unico ruolo degli insegnanti dell'attuale scuola elementare e dell'attuale scuola media nell'ambito della nuova scuola di base. Nella medesima istituzione scolastica si troveranno, infatti, a coesistere due gruppi di docenti provenienti da diversi modelli organizzativi e con diverse esperienze professionali.

In tale situazione, per evitare che l'unificazione del ruolo finisca per non valorizzare pienamente le esperienze maturate nelle diverse situazioni di servizio, è necessario costituire un'anagrafe professionale dei docenti.

Tale anagrafe, organizzata per ambiti disciplinari, conterrà tutte le informazioni (titoli di accesso, corsi di formazione, titoli culturali, esperienze professionali) necessarie per una più adeguata utilizzazione dei docenti nei vari anni di corso.

Un contributo in tal senso può essere fornito dalla costituzione di *team* funzionali di docenti corresponsabili di gruppi di classi o di alunni. Tale ipotesi da un lato potrebbe garantire una continuità di rapporto con le allie-

ve e gli allievi e, dall'altro, facilitare una organizzazione flessibile e integrata del lavoro dei docenti nei sette anni del corso. In questa prospettiva l'utilizzazione dei docenti potrebbe avvenire sia garantendo la valorizzazione delle specifiche professionalità, sia prefigurando più ampie e articolate opportunità di impegno professionale all'interno dell'intero ciclo di base.

Nella fase di prima attuazione della riforma, per quanto attiene alla scuola dell'infanzia, in ragione della specificità dell'ambito educativo di riferimento e dei suoi obiettivi formativi, va mantenuto distinto il ruolo degli insegnanti dell'attuale scuola materna.

Anche per la scuola secondaria è necessario arrivare ad una ripartizione delle prestazioni professionali per ambiti disciplinari, nel contesto di un unico ruolo.

Si ricorda, infatti, che l'attuale sistema delle classi di concorso è articolato nelle tre tabelle:

- A: classi di concorso a cattedre;
- B: classi di concorso a posti di insegnante tecnico-pratico;
- C: classi di concorso a posti di insegnante di arte applicata.

Tale articolazione costituisce il primo e forse più grave fattore di rigidità nella utilizzazione del personale docente e come tale dovrebbe essere superato per poter dare attuazione alle innovazioni derivanti dalla definizione dei nuovi curricula e dal nuovo contesto ordinamentale.

Superare l'eccessiva parcellizzazione di specifici insegnamenti presente nell'attuale sistema esige che le varie fasi di attuazione del riordino dei cicli siano accompagnate dalla aggregazione degli insegnamenti in più ampie aree disciplinari. Ciò consentirebbe alle scuole di articolare al meglio la propria offerta formativa anche utilizzando lo strumento dell'organico funzionale.

Tale complessivo processo, da portare a termine contestualmente alla messa a regime della riforma dei cicli scolastici, deve necessariamente tenere conto non solo dei nuovi curricula della scuola riformata, ma anche della consistenza numerica e dell'articolazione attuale per classi di concorso del personale insegnante.

Peraltro, nell'attuale sistema di reclutamento del personale insegnante, ci si è avviati già sulla strada dell'accorpamento delle classi di concorso in ambiti disciplinari. Secondo tale direzione si sta svolgendo la tornata concorsuale in fase di ultimazione.

Un ulteriore passo avanti può essere fatto, prendendo come riferimento l'articolazione per aree delle scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario attivate dall'Università (vedi l'allegato B).

In conclusione, gli interventi sopra descritti consentono di valorizzare le risorse professionali, nelle seguenti direzioni:

- superamento di uno dei principali elementi di rigidità, costituito dall'attuale sistema parcellizzato delle classi di concorso;

- introduzione di un sistema di formazione aperto e dinamico della professionalità docente;

- attivazione di processi di mobilità professionale al fine di utilizzare al meglio le competenze presenti nella scuola, rispondere alle esigenze formative delle alunne e degli alunni.

Come si è sopra evidenziato, assumono un valore strategico la formazione in servizio e i processi di riconversione professionale, nonché la costituzione di una anagrafe professionale, costantemente aggiornata.

L'attuazione del sistema sopra delineato, sia per la definizione di un ruolo unico nell'ambito di ciascuno dei due cicli, sia per l'eliminazione delle classi di concorso e l'articolazione degli insegnamenti negli ambiti disciplinari, richiede un intervento di normazione secondaria, attraverso lo strumento del Regolamento da adottare ai sensi dell'art. 17 della Legge 400, che innovi e consenta l'adozione di una disciplina secondo le indicazioni rappresentate. Ciò nella considerazione che il legislatore con la Legge 30/2000 ha implicitamente abrogato le norme concernenti l'organizzazione dei settori scolastici soppressi.

LA FORMAZIONE INIZIALE DEI DOCENTI

Il Senato della Repubblica nell'approvare la legge di riordino dei cicli votava un ordine del giorno con il quale si impegnava il Governo a rimettere mano alla Legge 341/90. Da parte del legislatore si esprimeva, quindi, la consapevolezza che il ridisegno dell'assetto curricolare e ordinamentale della scuola richiede «nuovi» insegnanti.

L'esigenza di un ripensamento sulla formazione iniziale nasce da alcune convinzioni:

- l'idea di una formazione lungo tutto l'arco della vita coinvolge anche la professione docente; la prima formazione diviene, allora, fondamento per un progressivo percorso di ricerca e sviluppo, nelle diverse stagioni della vita professionale;

- i saperi disciplinari e le scienze della formazione devono confluire nella ricerca didattica che rappresenta lo specifico della professione docente; ciò comporta un ripensamento degli attuali percorsi universitari, soprattutto per quanto riguarda le facoltà i cui laureati più frequentemente entrano nella scuola;

- l'avvio dell'autonomia attribuisce ai docenti di tutti i cicli scolastici decisive responsabilità in ordine alla progettazione curricolare: ciò implica che i percorsi di formazione iniziale siano rafforzati nella dimensione disciplinare ed integrati con le scienze della formazione. L'autonomia della scuola deve interagire con l'autonomia dell'Università, saper costruire vere e proprie forme di partenariato, soprattutto per quanto concerne i laboratori didattici e il tirocinio. Deve inoltre offrire opportunità di dialogo continuo e di inte-

grazione tra le competenze della ricerca e dell'insegnamento universitari e quelle dell'insegnamento e della ricerca nella scuola;

- la formazione iniziale dovrà venir pensata in un sistema di formazione della professione docente in cui si correlano prima formazione, ingresso in professione e formazione continua. Ciò consentirà di superare radicalmente l'attuale situazione nella quale la formazione in servizio finisce col colmare l'assenza di una solida prima formazione;

- la formazione iniziale ispirata a principi unitari per tutti i docenti, in coerenza con la visione di sistema introdotta dalla Legge 30/2000, dovrà tenere conto delle esigenze di articolazione degli insegnamenti anche interne ai cicli di istruzione e delle possibilità di transitare nei diversi cicli scolastici, previ approfondimenti, sviluppi, riconversioni e rientri in formazione.

Per quanto concerne la struttura della formazione iniziale, nel dibattito sono presenti diverse posizioni che qui si ripropongono.

Una ipotesi prevede una formazione del docente fondata su una laurea triennale disciplinare più una laurea specialistica (triennio più biennio) seguita da una «specializzazione» annuale comprensiva del tirocinio. Sulla funzione e articolazione della laurea specialistica c'è diversità di opinioni: alcuni pensano che vada ancorata a una logica «disciplinare» per consolidarne la valenza scientifica, sia pur con integrazioni significative con le scienze della formazione; altri pensano che, attraverso i 60 crediti, sui 120 complessivi, dedicati all'approfondimento delle scienze della formazione, la laurea specialistica potrebbe essere finalizzata esclusivamente alla professione docente.

Un'altra ipotesi prevede la sequenza laurea triennale disciplinare più corso di specializzazione all'insegnamento per una durata di 5 anni, ipotesi che, tra l'altro, dovrebbe consolidare e migliorare l'esperienza delle scuole di specializzazione (SISS).

Un'ulteriore ipotesi va nella direzione di una maggiore articolazione delle formazioni, da caratterizzare secondo la scansione dei 3 cicli: per gli insegnanti della scuola dell'infanzia si propone una laurea che utilizzi il percorso formativo specifico della Classe XVII delle lauree in educazione e formazione; per gli insegnanti della scuola di base e per quelli della secondaria si potrebbe optare per una laurea specialistica di secondo livello. La sede dei corsi dovrebbe essere la Facoltà di Scienze della Formazione aperta a integrazioni con tutte le facoltà interessate.

V. CRITERI GENERALI PER LA FORMAZIONE DEGLI ORGANICI D'ISTITUTO CON MODALITÀ TALI DA CONSENTIRE L'ATTUAZIONE DEI PIANI DI OFFERTA FORMATIVA DA PARTE DELLE SINGOLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE

La definizione dei curricoli per la scuola riformata, come già precedentemente evidenziato, trova nel Regolamento dell'autonomia l'esplicitazione di

alcuni snodi fondamentali: gli interventi mirati allo sviluppo della persona umana, per essere finalizzati infatti al successo formativo e al miglioramento della qualità del sistema d'istruzione, devono essere adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie ed alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti.

Il curricolo, dunque, non è più un dato a priori, ma diviene il risultato della capacità progettuale delle istituzioni scolastiche quale sintesi unitaria di esigenze diverse. Tale capacità progettuale trova la propria espressione nel Piano dell'offerta formativa.

Nella scuola dell'autonomia, pertanto, il Piano dell'offerta formativa «è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle singole istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia».

PERSONALE DOCENTE

Il Piano dell'offerta formativa trova il necessario strumento organizzativo di realizzazione nell'organico funzionale, che rappresenta lo snodo tra il fabbisogno di risorse delle scuole autonome e l'organizzazione della prestazione professionale docente.

La individuazione del modello di organico funzionale alla nuova scuola dell'autonomia deve far riferimento, nella definizione dei propri elementi costitutivi, alle potenzialità strutturali del curricolo cui deve essere adeguato, favorendo, nel contempo, la realizzazione del più ampio progetto formativo della scuola.

In particolare tale modello da un lato deve essere in grado di corrispondere alle esigenze di un curricolo, la cui definizione non solo è in parte decisa in sede locale, ma presenta anche forti momenti di flessibilità collegati alla progettazione di percorsi individualizzati, e, dall'altro, deve consentire una organizzazione delle attività del docente anche non riconducibili al tradizionale insegnamento curricolare.

Ciò comporta il superamento delle attuali rigidità in tema di:

- individuazione aprioristica per classi di concorso, ove previste, delle risorse organiche di personale da assegnare alle scuole;
- criteri di costituzione delle cattedre o dei posti d'insegnamento;
- scansione settimanale dell'orario delle lezioni;
- organizzazione dell'attività docente solo in funzione del curricolo.

In altri termini, per rispondere alle esigenze connesse alla realizzazione del Piano dell'offerta formativa, la determinazione di un organico funzionale alla nuova scuola va effettuata con riguardo al monte ore complessivo annuale riferito al curricolo della singola istituzione – ivi comprese le ore necessarie all'eventuale prolungamento del tempo scuola ove attuato – e con

la previsione di un incremento calcolato sulla base dell'applicazione di un indice di ponderazione (ad esempio un divisore inferiore all'orario obbligatorio di insegnamento) che consenta di recuperare risorse per l'attuazione della flessibilità e per l'organizzazione e la gestione della progettualità della scuola e dei percorsi didattici personalizzati. Ciò anche in attuazione dei criteri dettati in materia dell'art. 5 del D.P.R. 18 giugno 1998, n. 233.

In tale modo, l'istituzione scolastica può essere dotata di un complessivo numero di docenti nel cui ambito procedere all'individuazione, nel rispetto degli obiettivi curricolari e con le dovute garanzie per la salvaguardia delle titolarità dei docenti in servizio, delle professionalità necessarie all'attuazione della propria offerta formativa. Un tale sistema trova il proprio temperamento nella riorganizzazione complessiva per ambiti disciplinari delle attuali classi di concorso e dei relativi insegnamenti, riorganizzazione che deve essere attuata per ampie aggregazioni che consentano un più vasto ventaglio di opportunità di scelta nell'utilizzo del personale.

In questa prospettiva è ovvio che anche nella definizione dei curricoli si dovrà prescindere da una puntuale indicazione delle classi di concorso.

Con specifico riguardo alle esigenze dei singoli settori d'istruzione dovranno essere individuati distinti modelli di determinazione di organico, rispettivamente, per la scuola dell'infanzia, per la scuola di base e per la scuola secondaria.

SCUOLA DELL'INFANZIA

Con riferimento alla scuola dell'infanzia, nella quale si prevede di mantenere l'attuale ruolo degli insegnanti di scuola materna, occorrerà stabilire un indice di ponderazione che, da un lato, dia spazio alla realizzazione del progetto articolato secondo una logica di forte trasversalità – quale delineato nei criteri per la definizione del curriculum – e, dall'altro, agevoli i necessari raccordi, organizzativi e metodologico-didattici con il ciclo della scuola di base.

Ovviamente in tale ciclo d'istruzione una particolare attenzione va dedicata all'effettiva durata dell'orario di funzionamento della scuola.

Inoltre, nella determinazione dei criteri di calcolo dell'organico, al fine della individuazione delle esigenze di personale docente, occorre tener presente il principio, espresso nella legge di riordino, della graduale generalizzazione della scuola dell'infanzia, nel rispetto dell'eventuale soddisfacimento della domanda delle famiglie da parte delle istituzioni non statali.

SCUOLA DI BASE

Per tale settore, in considerazione della struttura unitaria che viene delineata in relazione a tale ciclo dalla legge di riordino, sembra essenziale prevedere la confluenza in un unico ruolo degli attuali insegnanti di scuola elementare e media.

Quanto sopra detto al fine di consentire la determinazione di un organico funzionale unico per l'intero settennio della scuola di base, ferma restando la necessaria gradualità connessa al periodo di transizione occorrente per la messa a regime della riforma e, quindi, anche per la istituzione del ruolo unico.

L'organico funzionale globale deve ritenersi, infatti, un obiettivo indispensabile per realizzare l'unitarietà del ciclo in un rapporto dinamico, dialogante e sistemico, fra ambiti e discipline, in quanto consente un reale intreccio fra le professionalità docenti, attraverso il superamento del rigido meccanismo delle cattedre, e favorisce forme di progettualità in cui tutti i soggetti possono esprimere le proprie competenze, in funzione dello sviluppo di una ricerca didattica ed organizzativa che realizzi una effettiva flessibilità e integrazione fra le risorse professionali.

La creazione di un ruolo unico, al cui interno anche gli attuali insegnanti elementari siano inseriti per ambiti disciplinari e la definizione di un organico unico per la scuola di base, comportano la revisione dell'attuale modello di organico funzionale, già realizzato per la scuola elementare in attuazione dell'art. 1, comma 72, della Legge 662/96, con la individuazione di criteri simili a quello allo stato adottati, in via sperimentale, in alcuni istituti d'istruzione secondaria di primo e secondo grado.

SCUOLA SECONDARIA

Con riguardo, infine, alle scuole del ciclo secondario si ritiene di poter fare riferimento al modello attualmente sperimentato sulla base del D.M. 3 aprile 2000, n. 105.

Rispetto a tale modello vanno, tuttavia, rivisitati i criteri di determinazione dell'indice di ponderazione, allo stato differenziati per ordine d'istituto, stante la scelta, indicata prima, dell'individuazione di un unico monte ore di insegnamento nell'ambito delle istituzioni del ciclo, definito intorno alle 1000 ore. Occorre, inoltre, una ridefinizione della titolarità dei docenti, allo stato incardinata sulle singole articolazioni di cui si compone l'istituzione (sezioni staccate, sedi coordinate, corsi serali), in coerenza con la logica unitaria dell'organico d'istituto. Infine particolarmente efficace ai fini di una più funzionale distribuzione ed organizzazione delle risorse risulterà la previsione in organico di posti part-time.

Va, ancora, sottolineato che la definizione del modello di organico funzionale, in questo come negli altri settori d'istruzione, dovrà prevedere forme organizzative che consentano la messa in comune di risorse per la realizzazione di progetti unitari fra reti di scuole.

Al fine, poi, di garantire la concreta esplicazione della progettualità delle istituzioni scolastiche la determinazione dell'organico dovrà avvenire su base pluriennale in funzione della realizzazione degli obiettivi formativi programmati in sede di definizione del Piano dell'offerta formativa.

PERSONALE ATA

Anche gli organici del personale amministrativo, tecnico ed ausiliario (ATA) devono essere adeguati alle esigenze connesse all'attribuzione dell'autonomia e, quindi, tali da rendere attuabile la realizzazione del piano dell'offerta formativa.

Tale esigenza si manifesta in modo ancor più evidente a seguito di quanto contemplato dall'art. 14 del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, concernente l'autonomia delle istituzioni scolastiche. In attuazione di tale decreto è stato infatti previsto il trasferimento di molteplici competenze dai provveditori ai singoli istituti.

La consistenza delle dotazioni organiche, da assegnare a livello regionale, deve, inoltre, essere commisurata agli effetti derivanti dall'articolo 8 della Legge 3 maggio 1999, n. 124, con il quale è stato contemplato il trasferimento di funzioni e di personale dagli enti locali allo Stato. A seguito di tale disposizione in tutte le istituzioni scolastiche il personale ATA viene fornito dallo Stato.

La revisione dei criteri e dei parametri per la determinazione delle dotazioni organiche, attualmente in fase di definizione, deve quindi essere effettuata tenuto conto della riorganizzazione di tutti gli istituti d'istruzione secondaria in licei ed ispirata al principio della *flessibilità* nell'uso delle risorse, anche in conseguenza di quanto già disciplinato dal vigente contratto integrativo di comparto.

In analogia a quanto previsto per l'organico funzionale del personale docente, anche per il personale amministrativo e ausiliario è necessario prefigurare, per ciascun contesto territoriale, la definizione della consistenza della dotazione di *base* in relazione ai carichi di lavoro di ciascuna istituzione scolastica e di una dotazione *aggiuntiva* da distribuire, a livello territoriale, in funzione delle particolari condizioni logistico-strutturali e in relazione all'offerta formativa di ciascuna scuola o di più scuole consorziate tra loro.

Accanto all'enunciato criterio della flessibilità, ma non in contrasto con esso, appare necessario che la previsione dell'organico di ciascuna istituzione scolastica sia formulata, ovviamente con gli opportuni meccanismi correttivi, ipotizzandone la *stabilità* per un periodo almeno triennale, proprio per garantire la certezza nella prosecuzione dell'organizzazione dei servizi in funzione della programmazione educativa.

VI. I TEMPI E LE MODALITÀ DI ATTUAZIONE

Uno dei principali momenti di concretezza su cui fondare qualsiasi ragionamento attinente agli aspetti gestionali è quello della definizione dei tempi e delle modalità di attuazione della legge.

Al riguardo sono formulate alcune ipotesi che prevedono un avvio dei nuovi curricoli in anni di corso diversificati ma che, comunque, individuano l'inizio della riforma a partire dall'anno scolastico 2001/2002.

L'avvio dei nuovi curricoli in anni diversificati si ripercuote sulla messa a regime della riforma. Infatti, nel caso in cui gli stessi nuovi curricoli vengano attuati dal 1° anno della scuola di base fino a raggiungere, anno dopo anno, il termine del ciclo secondario, per attuare completamente la riforma si impiegherebbero 12 anni.

La prima ipotesi presa in esame è quella che prevede l'avvio della riforma dal 1° e 2° anno della scuola di base e dal 1° anno del ciclo secondario, a partire dall'anno scolastico 2001/02. La progressione con cui verranno attivate le classi secondo il nuovo assetto e soppresse via via quelle del vecchio ordinamento è evidenziata nella tabella che, per esemplificazione, viene di seguito riprodotta priva dei riferimenti numerici degli effettivi scolastici.

Età	2001/2002		2002/2003		2003/2004		2004/2005		2005/2006		2006/2007		2007/08
	New	Old	New	Old	New	Old	New	Old	New	Old	New	Old	
6	1A		1A		1A		1A		1A		1A		1A
7	2A		2A		2A		2A		2A		2A		2A
8		3B	3A		3A		3A		3A		3A		3A
9		4B		4B	4A		4A		4A		4A		4A
10		5B		5B		5B	5A		5A		5A		5A
11		1C		1C		1C		1C	6A		6A		6A
12		2C		2C		2C		2C		2C	7A		7A
13		3C		3C		3C		3C		3C		3C	1D (7A+3C)
14	1D		1D		1D		1D		1D		1D		2D
15		2E	2D		2D		2D		2D		2D		3D
16		3E		3E	3D		3D		3D		3D		4D
17		4E		4E		4E	4D		4D		4D		5D
18		5E		5E		5E		5E	5D		5D		=

A = Nuovi curricoli Ciclo di base - B = Curricoli attuali scuola elementare

C = Curricoli attuali scuola media - D = Nuovi curricoli Ciclo secondario

E = Curricoli attuali secondaria superiore

Tale ipotesi comporta la compiuta attuazione della riforma nell'anno scolastico 2007/08.

Vi è, tuttavia, una seconda ipotesi che, mantenendo invariato il termine dell'attuazione della riforma, prevede l'avvio della riforma stessa nella scuola secondaria a decorrere dall'anno scolastico 2002/03 anziché dal 2001/02. Tale soluzione consente di concedere un maggiore spazio temporale per la definizione dei curricoli della scuola secondaria, contrassegnati da una maggiore complessità e varietà e di permettere alle famiglie di effettuare una consapevole scelta dell'indirizzo, scelta che avviene nel mese di gennaio precedente l'inizio dell'anno scolastico.

Anche questa soluzione lascia, comunque, inalterato lo sviluppo successivo, come viene illustrato dalla tabella di seguito riprodotta e che prevede l'inizio dell'avvio della riforma nel 1° anno della scuola secondaria a partire dal 2002/03.

Età	2001/2002		2002/2003		2003/2004		2004/2005		2005/2006		2006/2007		2007/08
	New	Old	New	Old	New	Old	New	Old	New	Old	New	Old	
6	1A		1A		1A		1A		1A		1A		1A
7	2A		2A		2A		2A		2A		2A		2A
8		3B	3A		3A		3A		3A		3A		3A
9		4B		4B	4A		4A		4A		4A		4A
10		5B		5B		5B	5A		5A		5A		5A
11		1C		1C		1C		1C	6A		6A		6A
12		2C		2C		2C		2C		2C	7A		7A
13		3C		3C		3C		3C		3C	3C		1D (7A+3C)
14		1E	1D		1D		1D		1D		1D		2D
15		2E		2E	2D		2D		2D		2D		3D
16		3E		3E		3E	3D		3D		3D		4D
17		4E		4E		4E		4E	4D		4D		5D
18		5E		5E		5E		5E		5E	5D		=

A = Nuovi curricoli Ciclo di base - B = Curricoli attuali scuola elementare

C = Curricoli attuali scuola media - D = Nuovi curricoli Ciclo secondario

E = Curricoli attuali secondaria superiore

In merito alle previsioni sui contingenti degli alunni, secondo il ciclo di appartenenza e per anno di corso, dall'anno scolastico 2001/02 al 2011/12 si rinvia alla relazione concernente la fattibilità.

In sintesi gli alunni coinvolti direttamente nella riforma saranno quelli che stanno frequentando la I classe di scuola elementare in questo anno scolastico (e che nell'anno scolastico 2001/2002 frequenteranno la II classe) e la I classe di scuola elementare nell'anno scolastico 2001/2002. Gli alunni che nell'anno scolastico corrente stanno frequentando la II classe di scuola elementare non saranno inclusi dal processo di riforma fino a quando non andranno a frequentare i corsi del ciclo secondario.

Questa situazione provocherà, inevitabilmente, la realizzazione di due percorsi con durata differenziata: 7 anni per gli alunni che a partire dall'anno scolastico 2001/2002 frequenteranno la I e la II classe del ciclo di base riformato; 8 anni per gli alunni che, nello stesso anno scolastico, frequenteranno la III classe della scuola elementare.

Si avranno, pertanto, nella stessa scuola due percorsi scolastici diversi, sia come periodo temporale che come curricoli. Percorsi che troveranno, comunque, la loro confluenza nell'anno scolastico 2007/2008, quando gli alunni del secondo anno del ciclo di base, terminato il loro percorso settennale, si iscriveranno al I anno del ciclo secondario insieme agli alunni iscritti nell'anno scolastico 2001/2002 alla III classe di scuola elementare. Tale con-

fluenza determinerà il raddoppio del contingente di alunni nel primo anno del ciclo secondario riformato. Considerando uniforme l'andamento delle iscrizioni al primo anno e prevedendo una incidenza costante del fenomeno delle ripetenze, si può prevedere che nell'anno scolastico 2007/2008 il numero di alunni che frequenterà il primo anno del ciclo secondario non sarà inferiore a 1.100.000 unità a fronte delle 550.000 unità. Questo contingente continuerà a persistere nell'area della secondaria per ulteriori cinque anni, insistendo nei successivi anni di corso.

Questo *surplus* di presenze seguirà il normale percorso scolastico transitando in tutti gli anni di corso, successivi al primo, fino a uscire, ristabilendo così la regolarità delle presenze, nell'anno scolastico 2012/2013. Tuttavia, nell'ipotesi in cui il tasso di ripetenza nel primo anno del ciclo secondario riformato dovesse mantenersi ai livelli attuali (13%), non potrà essere trascurato il fenomeno della «vischiosità» del percorso scolastico, in quanto, già a partire dal primo anno (2007/2008) con il contingente raddoppiato, non continuano il percorso circa 140.000 alunni che vanno a rafforzare il contingente del primo anno nell'anno scolastico 2008/2009.

In questo quadro, considerato che il nuovo assetto non può, né vuole d'impatto sostituire il vigente sistema scolastico, la riforma deve necessariamente avvenire con cadenzata gradualità, senza peraltro creare forti squilibri sul servizio offerto, attraverso un processo dinamico finalizzato a sostituire, nel corso degli anni, il nuovo al vecchio.

Si prevede, tuttavia, che la riforma dei cicli, data la complessità della trasformazione nel suo processo di transizione, porti ad affrontare una serie di problemi che si incontreranno nelle varie fasi della realizzazione.

L'avvio del nuovo percorso trova le prime difficoltà nella costituzione e nell'assetto del ciclo di base, in quanto in questo ciclo dovranno, inevitabilmente, fondersi la scuola elementare e la scuola media, incontrando ostacoli di:

- dimensionamento: assetto organizzativo compatibile con le strutture edilizie; è auspicabile una accelerazione delle «verticalizzazioni» come soluzione organizzativa di aggregazione;
- coesistenza: nella stessa istituzione scolastica «comprensiva» i nuovi curricula devono coesistere per 3 anni (3^a, 4^a e 5^a classe) con i vecchi programmi della scuola elementare e per altri 3 anni con i vecchi programmi della scuola media, con più elevate difficoltà nella programmazione del POF e nella utilizzazione del personale;
- durata: il ciclo di base prevede un percorso settennale, inferiore di un anno rispetto alla sommatoria dei vecchi percorsi della scuola elementare e della scuola media.

È proprio questo ultimo aspetto che, assicurando un anno di corso in meno per gli alunni che frequentano il II anno del ciclo di base nell'anno scolastico 2001/2002, consente agli stessi alunni di ricongiungersi, nell'anno

scolastico 2007/2008, con quelli che li precedevano di un anno confluendo, contemporaneamente, nel primo anno del ciclo secondario.

Una situazione, quindi, generata dall'attuazione della riforma del ciclo di base che scarica, successivamente, tutto il peso delle problematiche sul ciclo secondario, comportando, nel momento in cui tutto il ciclo secondario entra a regime di riforma, una serie di questioni, di seguito riportate.

Edilizia: in ogni istituzione scolastica il numero delle prime classi, mediamente, raddoppierà. Ad esempio un istituto con 5 classi prime ne avrà 10, con conseguente fabbisogno aggiuntivo di 5 aule.

Personale: le cinque prime classi aggiunte richiedono un fabbisogno aggiuntivo di personale docente e non docente. Considerato, comunque, che la massa di unità aggiuntiva percorrerà nell'arco di 5 anni tutti gli anni di corso del ciclo secondario fino ad uscirne definitivamente nell'anno scolastico 2012/2013, si deve ipotizzare un impiego di risorse umane aggiuntive straordinarie e transitorie.

IPOTESI ALTERNATIVE DI ATTUAZIONE

L'ipotesi di attuazione progressiva della riforma sin qui esaminata non è, comunque, l'unica soluzione attuabile: possono, infatti, considerarsi anche altre possibili soluzioni alternative.

Alternative che, peraltro, possono essere individuate con la partecipata collaborazione delle istituzioni scolastiche autonome, che, in un momento come questo, non possono davvero essere lasciate in disparte, ma chiamate in causa direttamente e invitate a provare diversificate metodologie di attuazione progressiva della riforma. Vi sono sul territorio nazionale un 30% circa di istituti «comprensivi» che possono cominciare a lavorare per verificare la possibilità di ricompattamento dei curricoli, già da questo anno scolastico, per adeguarli alla misura settennale del nuovo ciclo di base. Lavorare, quindi, in questi istituti, che già prefigurano, in molti aspetti, le «scuole di base», per realizzare iniziative come *prove tecniche* per consistenti anticipi della riforma. L'ipotesi in questione può essere estesa anche a reti di scuole e, comunque, non possono escludersi processi attuativi diversi da quelli illustrati in questa presentazione.

Non è del tutto necessario che le istituzioni scolastiche attendano i perfezionamenti della riforma per coinvolgere le componenti della scuola nella prospettiva di percorsi di sviluppo progressivo finalizzati a frantumare la cosiddetta «onda anomala», a ridurne la portata e soprattutto ad ammorbidire l'impatto della stessa sul ciclo secondario. A tal fine le istituzioni scolastiche possono intervenire per favorire la riduzione del percorso scolastico da 8 a 7 anni, coinvolgendo gradualmente gli alunni che nell'anno scolastico 2001/02 sono iscritti agli anni di corso successivi alla seconda elementare.

Al fine di facilitare la visione dello scenario che può presentarsi con l'attuazione, da parte delle scuole, di percorsi scolastici ridotti viene, di segui-

to, proposta una simulazione degli effetti di una possibile ipotesi di sviluppo progressivo, con particolare attenzione alle conseguenze sugli anni di corso della scuola secondaria.

L'elemento fondamentale su cui basare il ragionamento è quello che, nell'arco temporale di due anni, un alunno può realizzare gli apprendimenti essenziali corrispondenti a 3 anni dell'attuale corso di studio elementare/medio, e così «saltare» un anno.

L'idea di predisporre meccanismi che favoriscono, con moderata gradualità, il salto di un anno dell'attuale percorso elementare/medio, scaturisce come una delle possibili soluzioni capaci di frantumare e ripartire in più anni gli effetti provocati dalla temuta «onda anomala», cioè il raddoppio delle presenze nel primo anno del ciclo secondario nell'anno scolastico 2007/08.

Nella simulazione di cui all'allegato C è previsto di far transitare anticipatamente nel ciclo secondario quote crescenti di alunni della scuola elementare e media con la progressione annuale del 25%; nel giro di quattro anni il processo viene a compiersi interamente e, contemporaneamente, si ricompatta tutto il contingente di partenza.

La regola non può, naturalmente, essere applicata in modo rigido e assoluto; è lasciata alla scuola la facoltà di procedere secondo criteri flessibili, con la prospettiva che a conclusione del piano quinquennale tutti gli alunni frequentino i nuovi ordinamenti e siano inseriti in classi corrispondenti alle fasce di età previste dalla riforma.

La decisione sulla scelta degli alunni deve, comunque, essere sempre condivisa dalla famiglia dell'alunno stesso.

Viene illustrata, nell'allegato C, una schematizzazione dinamica della proposta descritta, rapportando, per semplicità, il numero totale di alunni a 100 e mantenendo tale numero costante nei vari anni di sviluppo.

VII. L'ADEGUAMENTO DELLE STRUTTURE EDILIZIE E DELLE INFRASTRUTTURE TECNOLOGICHE

L'articolo 6 della Legge 30/2000 prevede che nell'ambito del programma quinquennale da presentare in Parlamento venga elaborato un piano per le infrastrutture, che non può non riguardare anche le strutture edilizie.

Come è noto, l'edilizia scolastica è materia di competenza degli enti locali, ripartita tra Province, per il settore dell'istruzione secondaria, e Comuni, per il settore della scuola dell'infanzia e della scuola di base.

Le infrastrutture riguardano in prevalenza le tecnologie didattiche, che vanno da quelle informatiche e telematiche a quelle relative alla didattica delle varie discipline, consistenti molto spesso in specifici laboratori.

Ne tratteremo distintamente, con la precisazione che per soddisfare le esigenze di edilizia occorrerà coinvolgere gli enti locali, traducendo le indi-

cazioni che verranno fornite in un piano finanziario di contributi per mutui di edilizia scolastica, come prevede la Legge n. 23 del 1996.

Per le infrastrutture tecnologiche occorrerà che la scuola venga considerata sede prioritaria degli investimenti per tecnologie informatiche che il Governo si è impegnato a realizzare nel nostro Paese.

1. Le strutture edilizie

PREMESSA

Le esigenze connesse all'attuazione del riordino dei cicli richiedono una coerente pianificazione dell'utilizzo degli edifici scolastici esistenti e – ove necessario – un loro graduale adeguamento alle nuove esigenze dell'attività didattica.

Tale pianificazione parte dal presupposto che i nuovi ordinamenti si applichino alle prime due classi del ciclo di base a decorrere dall'inizio dell'anno scolastico 2001/02 e al primo anno di quello secondario a decorrere dal medesimo anno scolastico, ovvero nell'anno scolastico 2002/03 (con conseguente piena applicazione della riforma a partire dall'a.s. 2012/13) e offre una valutazione di massima del fabbisogno strutturale, idoneo a sopportare l'impatto sia del ciclo di base su 7 anni che di quello quinquennale del ciclo secondario, ivi comprese le emergenze temporanee determinate dal fenomeno della cosiddetta «onda anomala» che inciderà a partire dall'anno scolastico 2007/08 e i cui effetti, come si è visto, potrebbero essere notevolmente ridotti con l'adozione di idonei correttivi.

Premesso quanto sopra – e suggerita l'opportunità che presso gli Enti territoriali direttamente coinvolti nella problematica relativa all'edilizia scolastica (Comuni e Province e, limitatamente alla relativa programmazione, le rispettive Regioni) si costituiscano «tavoli di concertazione» tra Enti locali e rappresentanti dell'Amministrazione scolastica, con il compito di programmare e attuare gli interventi necessari per la concreta attuazione della riforma, individuando modalità di più razionale e idoneo utilizzo delle strutture esistenti – si evidenzia, come criterio prioritario, quello di identificare puntualmente, per ciascun ambito territoriale elementare (Comune), le scuole «autosufficienti», in grado, cioè, di sopportare autonomamente l'impatto derivante dall'introduzione dei nuovi cicli scolastici.

A tali fini potranno essere utilizzate le informazioni del Sistema Informativo del Ministero della Pubblica Istruzione relative, in particolare, al numero, alla tipologia e alla dislocazione delle strutture scolastiche esistenti e delle relative aule; al livello di efficienza e utilizzabilità delle strutture medesime e alle classi attuali, nonché ad altri indicatori, come, a titolo esemplificativo, l'indice di natalità e l'andamento degli alunni frequentanti, opportunamente proiettati agli anni di riferimento.

In proposito, peraltro, giova ricordare che è in fase di avanzata definizione l'anagrafe nazionale dell'edilizia scolastica articolata per Regioni (contemplata dall'articolo 7 della Legge 11 gennaio 1996, n. 23, per la cui attivazione si stanno definendo le concrete modalità operative), che consentirà una conoscenza dell'attuale situazione strutturale più sicura ed esauriente, anche ai fini delle modifiche o integrazioni all'esistente, ritenute opportune per la più puntuale applicazione della riforma.

Ciò premesso, l'ipotesi di seguito prospettata si rifà, ovviamente, alla situazione attuale dei programmi di studio, per cui, ove in sede di riforma dovessero essere contemplate nuove attività del tutto particolari o, comunque, non supportate dalle attuali strutture, queste ultime non potranno che essere opportunamente adeguate.

Peraltro, al momento, salvo casi sporadici, lo standard qualitativo-funzionale delle strutture è quello tradizionale, a fronte della normativa tecnica del 1975 tuttora vigente, anche se in fase di revisione.

Non va infine dimenticato l'intervenuto dimensionamento delle istituzioni scolastiche che, a decorrere dall'inizio dell'anno scolastico 2000/2001, ha comportato notevoli mutamenti nell'assetto preesistente e che, di fatto, può costituire un buon punto di partenza per la riforma dei cicli, soprattutto laddove sono state privilegiate ipotesi di comprensività.

Ciò premesso, l'indagine è stata condotta distinguendo il ciclo di base dalla fascia secondaria, assumendo, limitatamente alla scuola dell'infanzia, l'attuale assetto logistico-gestionale.

LA SCUOLA DELL'INFANZIA

Attualmente la scuola materna statale si articola in sezioni, per lo più allocate in plessi dove coesistono con classi di scuola elementare. Il presente lavoro tiene conto, come già anticipato, delle modalità didattico-logistiche in atto.

Ciò premesso presenta un particolare interesse la generalizzazione della scuola dell'infanzia. È evidente che tale ipotesi – oltre a presupporre idonee valutazioni, in particolare, sull'andamento delle nascite, sulla presumibile domanda del servizio e sulla stessa didattica gestionale – potrà comportare scelte che vanno dalla ricerca di spazi nuovi all'utilizzo «allargato» di quelli già in dotazione delle attuali scuole elementari presso le quali siano, o meno, allocate scuole materne, con corrispondente contrazione delle opportunità di spazi adeguati nelle strutture coinvolte per il relativo sfruttamento da parte del ciclo di base.

LA SCUOLA DI BASE

Tale ciclo, di durata settennale, a livello numerico non comporterà sicuramente problemi di capienza, atteso che le attuali strutture sono già in gra-

do di sopportare ampiamente cicli che, sia pure differenziati, coprono complessivamente otto anni di corso.

Peraltro, se, come sarebbe auspicabile, si intende collocare la scuola di base in complessi edilizi unitari, emerge che il 43% delle scuole elementari ad oggi funzionanti (scuole già «autosufficienti») può accogliere corsi di durata settennale per lo stesso bacino di utenza (Allegato D, tabella 1).

Per le restanti esigenze non sarà conseguentemente possibile prescindere dall'utilizzo pure degli stabili nei quali sono allocate le attuali scuole medie.

Dall'esame dei dati a disposizione si evince come l'ipotesi di ricorrere anche alle strutture delle attuali scuole medie per accogliere corsi completi offre esaustiva soluzione nell'84% delle classi, sicuramente nei Comuni medio/grandi o, comunque, in gran parte di quelle realtà territoriali in cui, a tutt'oggi, coesistono scuole elementari e medie. Il restante 16% delle classi, riguardante, con diversa incidenza, il 47% dei comuni, potrà essere allocato nei comuni vicini (Allegato D, tabella 2).

Per risolvere concretamente quest'ultima situazione si potrà ricorrere preferibilmente, in sede di prima applicazione della riforma, alla dislocazione di interi corsi settennali su più edifici dello stesso comune ed in tal modo potrà essere sistemato il 97% delle classi (il che sarà possibile nel 74% dei comuni). Il residuo 3% di classi sarà allocabile diversamente (Allegato D, tabella 3), interessando non più del 26% dei comuni, i quali, in quanto probabilmente di piccole dimensioni, sono dotati solamente di scuole elementari e non anche di medie (Allegato D, tabella 6).

Quest'ultima esigenza può essere affrontata prioritariamente con le risorse di bilancio previste dalla legislazione ordinaria e con intese tra comuni da realizzare a livello locale.

In termini riassuntivi, l'analisi proposta – tesa all'accertamento della capienza delle singole unità scolastiche, attraverso la verifica del rapporto tra le aule esistenti e quelle necessarie per l'attivazione di cicli settennali – prende il via dalla verifica della presenza nelle strutture interessate di un numero di aule disponibili pari a 7 ovvero ad un multiplo di 7, tanti, cioè, quanti sono gli anni della scuola di base.

A fronte di ciò, il 43% delle sedi in cui si trovano le attuali scuole elementari appare senz'altro sufficiente ad ospitare l'intero ciclo settennale (Allegato D, tabella 1).

In quei comuni, invece, dove gli alunni del ciclo primario non possono essere allocati all'interno di una stessa struttura attualmente adibita a scuola elementare, sarà necessario ricorrere all'utilizzo di immobili nei quali funzionano scuole medie, ove presenti nel comune medesimo. Utilizzando anche questi ultimi, e sempre mantenendo l'unitarietà dei singoli corsi settennali, il 53% dei comuni risulta idoneo a contenere integralmente il fenomeno (Allegato D, tabella 2), possibilmente sistemando nelle strutture disponibili, prioritariamente *tutti* i corsi completi di ciascuna scuola interes-

sata e, poi, in subordine, solo *alcuni* di essi, sempre completi, ma non esaurienti l'intera unità scolastica coinvolta.

In tali casi, peraltro – tenuto conto che si è partiti dall'assunto di non frammentare i singoli corsi – rimarrebbe anche inutilizzato il 39% delle aule, costituito, cioè, dall'insieme di tutte le aule di una stessa struttura scolastica non multiple di sette (cosiddetti «*restii*»).

Frammentando, invece, i corsi settennali residuali tra le attuali scuole elementari e medie esistenti all'interno di uno stesso comune, emerge che il 74% di essi è fornito di un numero tale di aule che, facenti capo alle citate tipologie, risultano sufficienti ad assorbire l'intero ciclo settennale (Allegato D, tabella 3).

È da notare che in tutte le ipotesi indicate in precedenza l'intera utenza scolastica non si sposta dal comune di appartenenza e solo nel restante 26% dei casi dovrà, invece, farsi ricorso – per interi corsi di studio ovvero, in subordine, solo per alcuni anni di essi (magari optando, in quest'ultimo caso, per gli ultimi due anni del ciclo) – ad aule allocate nei comuni vicini.

Sintetizzando, dunque, l'indirizzo principale seguito in ordine al ciclo di base (data per assunta la capienza complessiva delle attuali strutture a sopportarne l'impatto) è stato quello di garantire il più possibile l'unicità dello stesso e, in subordine, dei singoli corsi, limitando, comunque, al minimo gli eventuali spostamenti dell'utenza e degli stessi operatori scolastici.

Alla luce di quanto rappresentato in precedenza, non si evidenzia, pertanto, una necessità di reperimento di ulteriori strutture, anche se, in fase di pianificazione, nulla vieta che possano essere contemplati – da parte degli Enti locali competenti – puntuali interventi in materia, a fronte della ritenuta opportunità di realizzare ambienti *ad hoc*, in grado di sostenere corsi di durata settennale e che, mano a mano, verranno a sostituire quelli non deputati fin dall'inizio a tale scopo.

In ogni caso, la fusione dell'utenza dei cicli di base, con relativa concentrazione in strutture comprensive, comporterà la «liberazione» dei preesistenti immobili scolastici di provenienza (con particolare riguardo a quelli delle attuali scuole medie), che potranno essere così utilizzati, previe eventuali modifiche che dovessero rendersi necessarie, anche per sopportare «l'onda anomala» del primo quinquennio d'applicazione del nuovo ciclo secondario.

È da sottolineare, infine, come un'adeguata programmazione delle iscrizioni potrà consentire un razionale utilizzo delle strutture esistenti evitando, così, di ricorrere ad accorpamenti «*a posteriori*» che potrebbero risultare meno agevoli da assumere. A tal fine gioverebbe senz'altro la costituzione di quei «tavoli di concertazione» indicati in precedenza o, comunque, valide forme di coordinamento effettuate anche direttamente dai dirigenti scolastici coinvolti (peraltro, di istituzioni ormai autonome) o dall'autorità scolastica territorialmente competente.

In linea di massima, in tale fascia non appaiono, a regime, evidenziarsi problematiche particolari, atteso che, a livello numerico, salvo un leggero aumento conseguente all'allargamento dell'obbligo scolastico, l'entità dell'utenza non dovrebbe modificarsi sostanzialmente rispetto a quella attuale. Anzi, la riduzione del numero degli indirizzi contemplata dalla riforma potrà rendere più facile l'utilizzo di strutture di carattere più generico e, quindi, implicare di per sé la possibilità di un più agevole e razionale utilizzo delle realtà immobiliari preesistenti.

E ciò anche a fronte di una modifica degli attuali curricoli e dell'eventuale introduzione di tipologie scolastiche più complesse a seguito, soprattutto, della costituzione di realtà didattiche caratterizzate da una pluralità di indirizzi, con particolare riferimento ai centri urbani di densità medio-alta contraddistinti, in quanto tali, da una richiesta più differenziata dell'offerta formativa.

Eventuali momenti di criticità potranno, invece, proporsi in relazione all'immediata sopportabilità da parte delle attuali strutture, della cosiddetta «onda anomala», che interverrà, secondo l'ipotesi contemplata, a partire dall'a.s. 2007/08 e per i quattro anni successivi, a fronte del concomitante arrivo al primo anno del ciclo secondario delle «leve» di alunni provenienti sia dai vecchi che dai nuovi ordinamenti.

In questa ipotesi emerge «l'autosufficienza» degli attuali istituti scolastici secondari nella misura del 31%, con allocazione del 24% delle classi interessate (Allegato D, tabella 4).

Peraltro, ridistribuendo nell'ambito dello stesso comune, su tutti gli edifici adibiti a scuola secondaria di II grado, le classi non allocate, ne risulta sistemabile l'85% (con un residuo del 3% di aule inutilizzate), mentre il restante 15% potrà essere dislocato nei comuni vicini, riguardando, in vario modo, il 75% di essi (Allegato D, tabella 5).

Come ultima opzione, si potrà, infine, far ricorso all'utilizzo degli immobili scolastici nei quali sono attualmente allocate scuole di livello inferiore, rilasciati a seguito dell'intervenuta concentrazione della relativa utenza in strutture in grado di accogliere opportunamente il nuovo ciclo di base, secondo quanto in precedenza indicato.

In quest'ultima evenienza, a prescindere da eventuali adeguamenti strutturali che i competenti Enti locali intendessero effettuare, sarà, poi, questione di fatto verificare quali aree di insegnamento riversare in essi, optando, magari, per quelle meno specialistiche e, in quanto tali, meno bisognose di spazi particolari – così concretizzando, di fatto, una sorta di succursale dell'istituto principale – anche con riferimento alla viciniorità delle strutture, all'unicità dell'organico, ai mezzi di trasporto, alle condizioni del territorio, alla richiesta del servizio scolastico da parte dell'utenza e così via.

Va, infine, ricordato che l'Amministrazione scolastica, ai sensi della vigente normativa in materia e, per ultima, della Legge 11 gennaio 1996, n. 23, non partecipa direttamente all'attivazione di opere di edilizia scolastica sul territorio, essendone riservata la programmazione alle rispettive Regioni e la loro concreta attuazione (realizzazione, fornitura e manutenzione) ai singoli Enti locali – Comuni o Province – puntualmente obbligati.

Ciò nonostante essa vi ha spesso fattivamente contribuito e, in particolare, ai sensi dell'articolo 4 della citata Legge 23/96, sono stati ripartiti nell'ultimo quinquennio circa £. 2.400 miliardi attraverso l'attribuzione di finanziamenti *ad hoc*, sotto forma di mutui accendibili presso la Cassa DD.PP. con totale ammortamento a carico dello Stato.

Pertanto, in caso di necessità – salva l'introduzione di nuove forme di finanziamento, magari compartecipate con gli Enti locali e con la stessa Regione, titolare della relativa potestà programmatica – si tratterà, a fronte di un'adeguata programmazione, di prevedere normativamente un'opportuna implementazione delle attuali provvidenze. Nel disegno di legge finanziaria per l'anno 2001 è prevista una spesa di 60 miliardi annui per limiti di impegno in materia di edilizia scolastica.

2. Le infrastrutture tecnologiche

L'introduzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella scuola è un processo già in atto, determinato da un fisiologico percorso di innovazione della formazione e dai forti cambiamenti istituzionali come l'autonomia e la riforma del Ministero. Il riordino dei cicli può introdurre in tale percorso alcuni elementi di specificità.

2.1 LA SITUAZIONE ATTUALE

2.1.1 Tecnologie informatiche e telematiche per la formazione

Il Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche

Le Tecnologie dell'Informazione sono tradizionalmente diffuse negli Istituti Tecnici e Professionali: queste scuole hanno attraversato tutte le generazioni tecnologiche dalla fine degli anni '60 fino ad oggi. Con il Piano Nazionale per l'Informatica, negli anni '80, l'informatica fu introdotta sperimentalmente nei programmi di matematica e di fisica di tutte le secondarie superiori, inclusi i licei, prima nei bienni e poi nei trienni. In corrispondenza di ciò la maggior parte delle scuole fu dotata di un laboratorio di informatica. La situazione nella scuola media, elementare e materna è stata a lungo molto varia poiché gli investimenti sono stati scarsi, meno sistematici e largamente dipendenti dalle diverse situazioni locali.

Il Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche 1997-2000 è un programma che fu promosso con la Direttiva del Ministro del 5 Ottobre 1995, ma che solo dopo un periodo di progetti pilota, a partire dal 1997, ebbe la disponibilità finanziaria per una reale attuazione e quindi una programmazione.

Gli obiettivi del programma sono:

a) promuovere negli studenti la padronanza di strumenti multimediali e telematici e la capacità di usarli nel loro lavoro;

b) migliorare l'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento e l'organizzazione della didattica;

c) migliorare la professionalità degli insegnanti sia per quanto riguarda l'uso delle tecnologie, sia per la capacità di accedere, tramite esse, a strumenti e servizi per il loro lavoro quotidiano.

Il Programma di Sviluppo prevede finanziamenti diretti alle singole scuole. Per tenere conto del loro diverso grado iniziale di esperienza il programma è stato diviso in due sottoprogrammi.

A - Unità operative per i docenti

Questo sottoprogramma prevede un primo finanziamento di 14,5 milioni per le scuole quando sono prive di esperienza o con poca esperienza o con un numero di docenti formati troppo piccolo. Tutte le scuole hanno avuto entro il 1999 questo finanziamento. Ogni scuola può:

- creare un locale attrezzato con una struttura multimediale riservata ai docenti;
- organizzare un primo corso di alfabetizzazione multimediale per i docenti.

B - Multimedialità in classe

Dopo la fase iniziale le scuole, dietro presentazione di un progetto, ricevono un finanziamento di 40 milioni necessario per equipaggiare una o più aule in modo che la multimedialità sia introdotta concretamente nella didattica. I provveditorati assegnano le risorse sulla base dei progetti e possono finanziare in misura diversa a seconda delle singole situazioni.

La tabella a pagina successiva fornisce la progressione del coinvolgimento delle scuole, le spese e le loro fonti.

Le tecnologie adottate

Tutte le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione sono prese in considerazione e, soprattutto, è presa in considerazione la loro integrazione. Si utilizzano quindi, a diversi livelli, tecnologie informatiche, telematiche e televisive. Naturalmente le reti telematiche e le stazioni di lavoro multimediali sono i principali strumenti. Occorre ricordare che più di 5000 scuole, grazie a una intesa con la RAI, sono state dotate di antenne satellitari digitali.

Programmazione del coinvolgimento delle scuole

	N° Scuole coinvolte nel progetto A (1)	N° Scuole coinvolte nel progetto B (2) (3)	Acquisto attrezzature e spese di funzionamento	Aggiornamento dei docenti presso le scuole (4)	Iniziative di sostegno e promozione (4)	Totale spese
1997	5.320	1.898	140.200 (5)	15.060	2.890	158.150
1998	5.000	4.020	240.060 (6)	21.332	6.500	267.892
1999	2.984	1.711	121.788 (7)	8.952	1.280	132.020
2000	=	circa 4.000	181.000 (8)	0	1.700	182.700
TOTALE	13.304	circa 11.628	683.048	45.344	12.370	740.762

(1) Il progetto A «Unità operative per i docenti» prevede 11.5 milioni per ogni scuola coinvolta per attrezzature e funzionamento e 3 milioni per aggiornamento.
 (2) Il progetto B «Multimedialità in classe» prevede 42 milioni per scuola per attrezzature e spese di funzionamento.
 (3) Tutte le scuole possono essere coinvolte sia in A sia in B. In linea di massima le scuole entrano nel primo e successivamente nel secondo sottoprogramma. Già nel primo anno, però, si è deciso comunque di iniziare il sottoprogramma B per le scuole che avevano acquisito in precedenza esperienze significative.
 (4) Fondi Legge 440.
 (5) Fondi sul capitolo 1292 (Economie a seguito delle razionalizzazioni).
 (6) 213.370 mln da capitolo 1292, il resto fondi CIPE.
 (7) 60.000 mln da capitoli per spese di funzionamento MPI, in parte fondi CIPE.
 (8) Si prevede: 12.000 mln fondi FESR
 25.900 mln fondi CIPE
 73.600 mln capitoli MPI per spese di funzionamento
 69.500 art. 2 comma 2 D.L. del 25/8/2000 riguardante «disposizioni urgenti per l'avvio dell'a.s. 2000/2001».

Un problema importante è quello della disposizione delle attrezzature multimediali nelle scuole e del modo di accesso. Sono stati suggeriti *diversi modelli* fra cui:

- aule multimediali attrezzate per classi intere;
- aule attrezzate con alcune stazioni multimediali per il lavoro di gruppo;
- aule attrezzate con una sola stazione multimediale per lezioni assistite dai media;
- centri di servizio.

La raccomandazione costante è quella di collegare in rete locale le attrezzature. Nelle scuole più avanzate viene cablato l'intero edificio o una parte di esso e si punta a sistemi molto distribuiti, capaci anche di supportare servizi Intranet.

Il collegamento in rete

Uno degli obiettivi del programma è il collegamento di tutte le scuole in Internet. Ogni singola scuola può accedere ad Internet in diversi modi:

- per mezzo di abbonamenti gratuiti offerti da fornitori di servizi Internet;
- tramite i servizi offerti da alcuni enti locali.

A

ARTICOLI

API

3-4/2000

La creazione di servizi

È anche stata avviata una vasta serie di iniziative indirizzate alla creazione di servizi in rete per le scuole e per i docenti. La Biblioteca di Documentazione Pedagogica, ora INDIRE, è la principale agenzia di riferimento per queste iniziative, ma alcune sono state attivate da altri istituti pubblici e da privati.

La situazione raggiunta: alcuni dati

Con il completamento del programma nel 2000 si raggiungerà una situazione che, estrapolando i dati di monitoraggio e la loro evoluzione nel tempo, può essere riassunta come segue:

— Stazioni di lavoro multimediali:

- nelle scuole meno dotate (elementari, medie e licei) un rapporto minimo di computer/studenti di circa 1 a 50 e un rapporto medio di circa 1 a 30;
- nelle scuole più dotate (tecnici e professionali) un rapporto computer/studenti di circa 1 a 10;
- un parco macchine nazionale di circa 250.000 stazioni di lavoro multimediali.

— Collegamenti in Internet:

- | | |
|------------------------------------|-------------------|
| • Istituti Tecnici e Professionali | la quasi totalità |
| • Licei | circa 90% |
| • Scuole medie ed elementari | circa 75% |

— Formazione dei docenti:

- corsi di alfabetizzazione organizzati in oltre 13.000 scuole con i fondi del PSTD;
- altri corsi organizzati grazie a iniziative autonome delle scuole e dei provveditorati e di enti esterni;
- insegnanti raggiunti circa 450.000.

*2.1.2 Infrastrutture e applicazioni per l'automazione amministrativa e per i servizi in rete**Il Sistema Informativo della Pubblica Istruzione (SIMPI)*

L'automazione informatica è prevalentemente realizzata nell'ambito del Sistema Informativo del Ministero della Pubblica Istruzione (SIMPI).

La infrastruttura tecnologica del SIMPI include le componenti che seguono.

- Il CED di Monteporzio Catone gestito con Sistema Operativo VM.
- Le reti dipartimentali, installate in ogni ufficio centrale (direzioni o servizi) e negli uffici periferici (provveditorati e sovrintendenze).

- Circa 6000 stazioni di lavoro nelle reti dipartimentali sono allestite con Windows 95 e software per l'automazione di ufficio. Solo alcune stazioni sono dotate di CD-ROM.

- Le scuole sono dotate di una o due stazioni di lavoro, installate nella segreteria, dotate di CD-ROM, anch'esse equipaggiate con Windows 95 e software per l'automazione di ufficio.

- Le reti dipartimentali sono collegate al centro di Monteporzio Catone con una rete di trasporto mentre le scuole sono collegate ai provveditori con collegamento ISDN per un tempo medio di un'ora al giorno.

La interoperabilità è assicurata da una Intranet che prevede l'accesso alle funzioni disponibili, dai sistemi per l'acquisizione dei dati, e dalla posta elettronica anche da e verso l'esterno del sistema.

Le applicazioni del SIMPI investono diversi aspetti del sistema scolastico, si basano sugli archivi nazionali delle scuole e dei docenti e il relativo software risiede attualmente nel mainframe del CED. Si accennano qui i principali campi di applicazione.

- La gestione del personale (stato giuridico e carriera, mobilità ecc.).
- Le procedure contabili.
- La gestione degli esami di maturità (commissioni, distribuzione dei temi).
- La gestione dei concorsi.
- Il pacchetto applicativo SISSI installato nelle scuole che offre sia una gamma di funzioni di supporto alla loro amministrazione sia le funzioni per lo scambio di dati con il sistema centrale e le reti dipartimentali.
- Il servizio di supporto alle decisioni sia sotto forma di studi specifici sia mediante un sistema di visione dei dati e di ricerca delle informazioni di archivio dalle singole stazioni di lavoro.

È stato realizzato il sito Internet del Ministero, che è già diventato uno strumento primario di erogazione delle informazioni sia in forma ipertestuale sia mediante accesso a repertori (prevalentemente banche di testi e banche anagrafiche di scuole). Del sito esiste anche una versione Intranet riservata agli uffici e alle scuole.

Altri canali per l'automazione informatica e per i servizi

Nel Ministero della Pubblica Istruzione e negli Uffici Periferici i più importanti problemi di automazione sono risolti mediante le procedure del SIMPI. La possibilità di utilizzare strumenti di automazione d'ufficio è utilizzata per la realizzazione di procedure specifiche, anche di un certo rilievo, per la gestione di progetti o attività usuali. Un limite a queste realizzazioni è posto dalla mancanza di personale specializzato stabile: assai spesso ci si serve di docenti comandati e comunque a meccanismi informali.

A livello territoriale intermedio, provinciale o sub provinciale, mentre è praticamente assente l'automazione informatica, data la mancanza di attribuzioni amministrative, è frequente il caso di servizi in rete erogati da scuole, reti

di scuole e provveditorati, spesso con l'aiuto di enti locali. Il più delle volte i servizi sono collegati ai problemi della formazione, ma non mancano veri e propri servizi informativi simili a quelli già citati a proposito del sito del Ministero.

È però nelle scuole che si trovano le più importanti realizzazioni di automazione informatica non incluse nel SIMPI. Soprattutto, ma non solo, le scuole che hanno goduto da lungo tempo di autonomia amministrativa (circa 2000 Istituti Tecnici e Professionali) si sono dotate di infrastrutture e software applicativo. È normalmente presente un pacchetto-scuola simile a quello del SIMPI e generalmente precedente ad esso.

2.2 EVOLUZIONE DELL'INNOVAZIONE TECNOLOGICA: PROSPETTIVE DEL RIORDINO DEI CICLI

Con la definizione dettagliata degli obiettivi per i diversi livelli scolastici previsti dal riordino dei cicli sarà possibile valutare appieno le conseguenze di tale riordino per le infrastrutture tecnologiche. La specifica commissione incaricata dal Ministro per la definizione delle linee generali del riordino, ha però già espresso alcune proposte che vale la pena riassumere:

- deve essere raggiunto l'obiettivo di una padronanza dell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per tutti gli studenti;
- la padronanza strumentale deve essere accompagnata da una padronanza concettuale basata sui fondamenti scientifici;
- il curriculum deve quindi includere a tutti i livelli momenti di studio delle scienze e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione all'interno di diverse discipline; è però necessario un periodo, orientativamente almeno nel primo biennio della secondaria, durante il quale tale studio si consolida in una disciplina specifica obbligatoria per tutti gli studenti;
- per una integrazione effettiva degli strumenti tecnologici nel curriculum è necessario che tutte le discipline rendano esplicito in che modo le competenze che esse forniscono possano includere l'uso di tali strumenti.

Il processo di innovazione tecnologica, comunque, non può che proseguire e accentuarsi. Molti obiettivi, come vedremo, sono già stati definiti nell'ambito di politiche nazionali ed europee e sono pienamente coerenti con quanto richiesto dal riordino dei cicli.

Uno dei punti centrali dell'azione del Ministero è la creazione di una visione unitaria dell'intero fenomeno dell'innovazione tecnologica. Infatti la tradizionale netta separazione fra applicazioni amministrative e applicazioni didattiche non rende conto della realtà dei fenomeni in atto: le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, infatti, oltre che rivolgersi ai due settori specifici diventano strumento di nuovi processi nei quali i due aspetti interferiscono e si integrano: sistemi per l'organizzazione della didattica, per l'erogazione di servizi in rete, per la cooperazione, per la diffusione delle informazioni.

2.2.1 Evoluzione delle tecnologie informatiche e telematiche per la formazione

Il quadro generale

Le politiche già delineate a livello nazionale e internazionale, permettono di delineare un quadro abbastanza chiaro per quanto riguarda l'innovazione tecnologica nella scuola.

Si ricorda, ad esempio, che

a) *Il Piano d'Azione Europeo per la Società dell'Informazione* (e-europe), adottato dalla Commissione Europea il 24 Maggio 2000 e dal Consiglio dei Ministri della UE il 20 Giugno, raccomanda che i diversi paesi promuovano iniziative e destinino finanziamenti per i seguenti obiettivi:

entro il 2001

— fornire a tutte le scuole un accesso a Internet e risorse multimediali;

entro il 2002

- creare un accesso a Internet in tutte le aule;
- collegare tutte le scuole a una rete di ricerca europea ad alta velocità;
- creare servizi e risorse per la didattica;
- formare tutti i docenti per un uso effettivo delle tecnologie;
- adeguare i curricula della scuola e per la formazione dei docenti.

b) *Il Piano di Azione Italiano per la Società dell'Informazione* adottato dal Governo il 16 Giugno 2000 prevede, in coerenza con quello europeo, le seguenti azioni e finanziamenti a favore della scuola:

Completamento, potenziamento e rifinanziamento del Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche per il periodo 2001-2003

Obiettivi	2001	2001+2002	Oneri 2001	Oneri 2002
PC/studenti nel ciclo di base	1/25	1/15	200 md	250 md
PC/studenti nella secondaria sup.	1/10	1/10	40 md	80 md
Scuole collegate in Internet	tutte	tutte	40 md	80 md
Cablaggio interno alle scuole	2000	5000	200 md	300 md

Formazione dei docenti per le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione

Obiettivi	2001	2001+2002	Oneri 2001	Oneri 2002
ore di formazione	900.000	1.800.000	90 md	180 md
docenti formati	45.000	90.000		

Si noti che quanto ipotizzato per il riordino dei cicli è perfettamente coerente con i piani di azione nazionale ed europeo. In occasione della formulazione di tali piani il Ministero ha presentato proposte articolate che si riassumono brevemente di seguito.

Stazioni di lavoro multimediali

Un primo obiettivo è quello di operare un ulteriore sforzo di sviluppo, portando il livello *minimo* del rapporto posti di lavoro/allievi a 1/10 in tutte le scuole e incrementare in proporzione le dotazioni di periferiche e di tecnologie audiovisive. Ciò significa la creazione di circa 500.000 nuove postazioni di lavoro fisse o mobili in tre anni.

A partire dal 2001 si dovrebbe entrare in una fase di regime che include il mantenimento, il rinnovo annuale di circa il 25% del parco macchine e l'evoluzione tecnologica.

Infrastrutture di collegamento all'interno delle le scuole

In base a quanto detto diventa un obiettivo importante cablare interamente o in parte le scuole creando reti di istituto con un numero di punti di accesso adeguato al numero di stazioni di lavoro e dotare ogni scuola che ancora ne sia sprovvista di dispositivi di servizio per la rete scolastica e di accesso alla rete esterna (server e router), e di un collegamento telefonico efficiente.

Collegamenti Internet

Occorre consentire alle scuole un accesso a Internet per almeno sei ore al giorno per 250 giorni con una capacità di canale sufficiente per gli usi didattici multimediali.

Questo obiettivo merita uno studio delle possibili soluzioni tecniche e amministrative che possono influire sui costi.

Mediateche didattiche

Un punto fondamentale è l'incremento nell'uso del software didattico, oggi ancora poco diffuso e poco conosciuto. Si tratta di incentivare la creazione di mediateche scolastiche e territoriali capaci di funzionare come risorsa sia per le attività collettive sia per quelle individuali, e tale quindi da prevedere anche il prestito.

Supporti tecnici alle scuole

Uno dei punti di debolezza dello sviluppo tecnologico delle scuole è la carenza di sostegno per la risoluzione di problemi tecnico-organizzativi. Occorre offrire alle scuole prive di competenze specifiche i mezzi finanziari per acquisire un supporto tecnico. Questo può essere dato sia da docenti specialisti che già esistono nel sistema scolastico, sia da esterni, soprattutto giovani esperti nell'uso delle tecnologie informatiche.

Consulenza didattica e formazione dei docenti

Un'ulteriore necessità è quella di offrire alle scuole consulenza didattica e opportunità di formazione dei docenti a livello locale relative all'uso delle tecnologie nella didattica. Si tratta di allocare fondi a livello locale (provveditori o direzioni regionali) per l'individuazione e l'attivazione di soggetti, interni ed esterni al sistema scolastico, capaci di fornire le consulenze e la formazione.

Servizi in rete di alta qualità per scuole e per i docenti e formazione a distanza

Il lavoro delle scuole deve essere sostenuto da un ricco sistema di servizi in rete capaci soprattutto di aiutare i docenti nel loro lavoro e di favorire l'arricchimento della loro professionalità. Si tratta di proseguire ed intensificare il lavoro già iniziato con la creazione di banche di esperienze; banche di materiali didattici; guide al reperimento di risorse; servizi di organizzazione della cooperazione fra scuole in rete: corsi e materiali di autoformazione in rete e con sistemi misti TV-Internet.

Promozione della produzione di software didattico nazionale

Nonostante che vi siano già un certo numero di prodotti multimediali (software didattico) non sempre la qualità è buona e l'offerta sufficientemente ampia. Occorre incentivare la produzione di prodotti validi. Il Ministero della PI difficilmente può creare incentivi diretti per le imprese, ma può farlo indirettamente, come ha già iniziato a fare, incentivando la produzione di prodotti multimediali da parte delle scuole e di soggetti del mondo della ricerca, destinati a costituire esempi e prototipi per le imprese.

2.2.2 Evoluzione delle infrastrutture e delle applicazioni per l'automazione amministrativa e per i servizi in rete

L'insieme delle infrastrutture e delle applicazioni per la gestione del sistema scolastico è soggetto a profondi cambiamenti principalmente perché

- l'attuale assetto è caratterizzato da vincoli e limiti strutturali che non permettono di dare risposte alla domanda di automazione informatica già oggi espressa dalle scuole e dall'amministrazione;
- l'autonomia è destinata ad aumentare tale domanda;
- la riforma del Ministero richiede una ristrutturazione complessiva sia della architettura infrastrutturale, sia del portafoglio delle applicazioni, sia del modello di sviluppo e del rapporto fra tecnologie e organizzazione.

Con le risorse dell'attuale contratto di affidamento del Sistema Informativo si stanno superando alcuni limiti, ma non è possibile risolvere in modo organico tutti i problemi. Occorre quindi preparare adeguatamente il nuovo contratto che sarà attivato alla scadenza dell'attuale nel Settembre 2001. Per

questo è stato creato dal Ministro un gruppo di lavoro sulle prospettive del Sistema Informativo che sta completando i propri lavori. Il documento finale non è ancora disponibile, ma si possono enunciare alcune prospettive che emergono.

Allargamento della gamma delle applicazioni

La gamma delle applicazioni tende ad allargarsi a tutti i livelli (centrale, regionale, scolastico) aggiungendo alle tradizionali procedure amministrative l'erogazione di servizi alle scuole e al pubblico, la circolazione delle informazioni, la gestione dei progetti, gli strumenti per la cooperazione in rete, il supporto alle decisioni.

Architettura del sistema informativo e decentramento

Il Sistema Informativo, pur rimanendo unitario e tale da garantire le necessarie operazioni e gli strumenti di governo a livello nazionale, dovrà essere largamente decentrato; la nuova struttura collocherà importanti risorse tecnologiche e organizzative nelle Direzioni Regionali.

Flessibilità nello sviluppo delle applicazioni

Le procedure di studio e sviluppo delle nuove applicazioni dovranno essere molto più flessibili di quella attuale per fronteggiare la nascita di nuove esigenze, non tutte prevedibili a priori e per consentire anche lo sviluppo di applicazioni a livello regionale e scolastico.

Riallocazione delle risorse tecnologiche nelle scuole.

Problemi per il Riordino dei Cicli

Lo sviluppo e l'adattamento della infrastruttura tecnologica deve seguire i cambiamenti strutturali.

Già il dimensionamento del sistema scolastico, ad esempio, sta creando la necessità di riallocare le attrezzature disinstallandole in alcune scuole per reinstallerle in altre. La riforma dei cicli porrà lo stesso problema in una misura oggi non prevedibile e probabilmente non programmabile in dettaglio, perché legata alle scelte relative all'edilizia, che dipendono molto dalle situazioni locali, oltre che da quelle relative all'articolazione dei cicli.

Collegamento delle scuole in rete telematica

Come si è detto il collegamento delle scuole a Internet è un requisito fondamentale per le applicazioni didattiche e per l'accesso ai servizi di vario genere forniti da diversi soggetti. Si sta studiando una soluzione che garantisca a tutte le scuole un accesso sicuro a Internet. Esso sarà importante anche per le funzioni gestionali: si prevede che le scuole, una volta entrate in Internet, possano accedere, tramite questo collegamento, alla rete Intranet del Ministero per lo scambio di dati anche amministrativi.

2.3 INFRASTRUTTURE E STRUMENTI PER LA DIDATTICA DELLE DISCIPLINE

Anche se il caso dalle tecnologie informatiche e telematiche è particolarmente importante, l'intero assetto delle infrastrutture e delle apparecchiature per la didattica delle varie discipline sarà soggetto a cambiamenti. A questo proposito è difficile tracciare scenari senza conoscere quali saranno gli obiettivi per le diverse discipline nei vari livelli scolastici. Tuttavia si possono assumere alcune ipotesi generali che emergono non solo dal dibattito in corso, ma anche da quello che accompagna da anni ogni iniziativa di riforma.

L'esistenza di strutture materiali dovrà essere allargata a molte discipline

Una richiesta avanzata da molte parti è quella di dare maggior spazio alla dimensione operativa nella formazione, naturalmente strettamente connessa con quella concettuale. Questo significa creare per molte discipline, anche quelle che oggi non ce l'hanno, un contesto ricco di strumenti, non solo librari, capace di permettere lo sviluppo di tale dimensione. Molte risorse potranno essere trovate all'esterno della scuola (basta pensare all'educazione ambientale) assumendo il concetto di «laboratorio» nella sua dimensione più allargata, ma è comunque da prevedere uno sviluppo di ambienti scolastici attrezzati (aule specialistiche, spazi tematici, laboratori veri e propri) maggiore dell'attuale. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione saranno un ingrediente fondamentale, ma non esclusivo di tali ambienti.

In questa direzione hanno particolare rilievo le attrezzature per la didattica delle discipline scientifiche sperimentali, oggi assai depressa e spesso puramente libresca. È da prevedere un incremento generalizzato della pratica sperimentale. Il progetto per l'Educazione Scientifica e Tecnologica, promosso dal Ministero nell'ambito delle iniziative per l'autonomia, che ha proposto per tali discipline una linea di rinnovamento largamente basata sui principi sopra esposti, intende far emergere dall'esperienza concreti modelli di «ambiente-laboratorio».

Dovrà essere colmata la tradizionale carenza di strutture nella scuola di base

Nonostante che da tempo i programmi della scuola elementare e media postulino lo sviluppo della dimensione operativa e strumentale di cui si è detto, le strutture sono certamente carenti. La cosa è particolarmente grave nella scuola media dove tale dimensione si inquadra in discipline abbastanza caratterizzate, per le quali il ricorso ai materiali di facile reperibilità e a strumenti improvvisati, anche se tutt'altro che disprezzabile, è insufficiente e limitativo. Anche senza arrivare ad attrezzature specialistiche occorre che, almeno per l'educazione scientifica e tecnologica, i ragazzi conoscano e imparino a usare correttamente almeno gli strumenti di base delle diverse scienze e tecnologie in contesti opportunamente attrezzati. A parte le conseguenze per l'edilizia,

A

ARTICOLI

API
3-4/2000

occorre prevedere dunque un consistente aumento di spese per il ciclo di base per le infrastrutture e le strumentazioni didattiche.

Nella secondaria è da prevedere un parziale riequilibrio degli investimenti in strutture didattiche fra gli indirizzi tecnici e tecnologici e gli altri indirizzi

Anche se il riordino prevede che vi siano indirizzi tecnici-tecnologici e indirizzi di altro tipo, occorre mettere in conto due processi di cambiamento simmetrici:

- a) il livello di specialismo degli indirizzi tecnici e tecnologici sarà minore di quello attuale, mentre aumenterà la dimensione di formazione generale;
- b) negli altri indirizzi (soprattutto in quelli dell'area scientifica) non solo la pratica sperimentale, come si è già detto, dovrà aumentare considerevolmente, ma forse la stessa dimensione tecnologica, anche se non in forma disciplinare specifica, dovrà trovare spazio in alcune discipline.

La conseguenza di questi due cambiamenti sarà un riequilibrio della spesa per attrezzature fra i diversi settori. Il varo dell'autonomia, del resto, creerà le condizioni e le motivazioni per un simile processo. La somma delle variazioni, però, non sarà nulla: è infatti prevedibile, come nel caso della scuola di base, un aumento complessivo della spesa.

ALLEGATI

ALLEGATO A

Ipotesi di articolazione in indirizzi delle aree della scuola secondaria

- *Area classico-umanistica*

Si potrebbe prefigurare un Liceo articolato in due indirizzi: il primo orientato allo studio delle lingue e delle letterature classiche, il secondo a quello delle lingue e delle letterature moderne. Un'eventuale articolazione interna a uno o a entrambi gli indirizzi potrebbe essere ottenuta prevedendo la possibilità di opzioni tra alcune delle discipline indicate nella loro quota nazionale obbligatoria.

- *Area scientifica*

Si potrebbe prefigurare un Liceo articolato in due indirizzi: il primo orientato allo studio delle scienze matematiche e sperimentali, il secondo a quello delle scienze sociali. Anche in questo caso, un'eventuale articolazione interna a uno o a entrambi gli indirizzi potrebbe essere ottenuta prevedendo la possibilità di opzioni tra alcune delle discipline indicate nella loro quota nazionale obbligatoria.

- *Area tecnica e tecnologica*

Essa rappresenta oggi oltre il 60% della scuola secondaria di II grado ed è tuttora caratterizzata da decine di specializzazioni. Si potrebbe prefigurare un Liceo, articolato in 5/6 indirizzi, che rispecchino i principali ambiti di riferimento del contesto socio-economico, considerato anche nelle sue dinamiche di sviluppo. Essi dovrebbero comunque prevedere la presenza di opzioni correlate a significativi assi culturali, nonché a possibili sbocchi professionali. I cinque indirizzi dovrebbero riguardare lo studio dei principi e delle tecniche che caratterizzano i seguenti ambiti:

- *Gestione e servizi per la produzione di beni*

(organizzazione e attuazione dei processi industriali, assistenza alla produzione, informatica e telematica, trasporti, sicurezza, certificazione di qualità);

- *Gestione e servizi per l'economia*

(dinamica dei mercati, amministrazione e controllo, pubblica amministrazione, comunicazione e marketing, finanza, assicurazioni, logistica, attività commerciale e turistica);

- *Gestione e servizi per l'ambiente e il territorio*

(costruzioni, recupero del patrimonio edilizio, controllo dei parametri ambientali con riferimento all'impatto prodotto dagli insediamenti umani e industriali, prevenzione e rispetto degli indicatori di qualità);

- *Gestione e servizi per le risorse naturali e agro-industriali*

(valutazione del territorio, organizzazione dei sistemi di produzione agro-industriale, valorizzazione delle potenzialità di sviluppo);

A

ARTICOLI

API
3-4/2000

• *Gestione e servizi alla persona e alla collettività*
(assistenza, volontariato, cooperazione, gestione delle comunità e della ristorazione collettiva, organizzazione del tempo libero).

Un ulteriore indirizzo potrebbe riguardare il settore turistico, rendendolo autonomo rispetto al già previsto inserimento del suo curriculum nell'indirizzo di «Gestione e servizi per l'economia». Ciò nella considerazione che la preparazione nel settore turistico presenta elementi di peculiarità e di trasversalità non presenti nell'indirizzo di gestione appena segnalato. Si pensi, ad esempio, agli aspetti concernenti i servizi alla persona, i servizi per l'ambiente e il territorio, nonché gli aspetti culturali che attengono allo studio del patrimonio storico, ambientale artistico e archeologico.

• *Area artistica e area musicale*

Tanto per la prima quanto per la seconda si potrebbe prefigurare un liceo articolato in due o più indirizzi che rispecchino la specificità culturale e formativa di tali aree. Un'ulteriore articolazione interna agli indirizzi potrebbe essere ottenuta prevedendo la possibilità di opzioni tra alcune delle discipline indicate nella loro quota nazionale obbligatoria. Nella definizione di questi indirizzi si dovrà in ogni caso tener conto della Legge n. 124/99 – con gli opportuni adattamenti richiesti dal Riordino dei cicli – nonché della Legge n. 508/99 istitutiva dei Conservatori musicali.

ALLEGATO B

Aree disciplinari individuate dal MURST per le scuole universitarie di specializzazione per l'insegnamento secondario

Area	Cattedre	%
Dell'arte e del disegno (3/A, 4/A, 5/A, 6/A, 7/A, 8/A, 9/A, 10/A, 18/A, 21/A, 22/A, 24/A, 25/A, 27/A, 28/A, 61/A, 65/A)	20.077	5.60%
Della musica e dello spettacolo (31/A, 32/A, 62/A, 63/A, 64/A)	10.222	2.85%
Delle scienze motorie (29/A, 30/A)	21.741	6.06%
Economico-Giuridica (17/A, 19/A)	19.957	5.57%
Fisico-Informatico-Matematica (34/A, 38/A, 42/A, 47/A, 48/A, 49/A, 59/A)	67.849	18.93%
Lingue straniere (45/A, 46/A)	45.762	12.76%
Linguistico-letteraria (39/A, 43/A, 44/A, 50/A, 51/A, 52/A, 61/A)	116.956	32.62%
Sanitaria e della prevenzione (2/A, 40/A, 41/A)	345	0.10%
Scienze naturali (12/A, 13/A, 54/A, 57/A, 59/A, 60/A, 74/A)	47.367	13.21%
Scienze umane (36/A, 37/A)	8.983	2.51%
Tecnologica (1/A, 11/A, 14/A, 15/A, 16/A, 20/A, 23/A, 26/A, 33/A, 34/A, 35/A, 42/A, 53/A, 55/A, 56/A, 58/A, 62/A, 65/A, 66/A, 67/A, 68/A, 69/A, 70/A, 71/A, 72/A)	34.450	9.61%
Totale classi di concorso 2° grado	203.047	56.64%
Totale classi di concorso 1° grado	155.452	43.36%
Totale classi di concorso	358.499	100.00%

N.B. Il numero delle cattedre si riferisce all'anno scolastico 1999/2000 ed è il risultato della somma delle cattedre delle classi di concorso facenti capo ad un'area disciplinare; la percentuale si riferisce al numero di cattedre dell'area rapportato al numero di cattedre delle classi di concorso.

ALLEGATO C

Simulazione di un possibile sviluppo quinquennale

Le lettere A, B, C ecc. rappresentano gli alunni appartenenti allo stesso contingente di età; i numeri vicini alle lettere (es.: A1, A2 ecc.) rappresentano le quote (25%) di alunni che gradualmente effettueranno il «salto», nell'ordine proposto dagli stessi numeri.

A partire dalla lettera G le lettere non sono state numerate, in quanto gli alunni frequentano il regolare percorso riformato del ciclo secondario (senza alcun «salto»).

Nelle colonne I e II (con l'indicazione Rif) vengono riportati soltanto i totali, in quanto questi due anni di corso non sono interessati alle operazioni di «salto», poiché, dal primo anno di avvio, iniziano i nuovi programmi, con percorso settennale.

Nell'anno scolastico 2005/06 il contingente di alunni che ha iniziato il «salto» di una classe, a partire con il primo 25% dall'anno scolastico 2002/03, si ricompatta nel III anno di scuola media. Avverrà, quindi, che nel secondo anno di scuola media non vi sarà alcuna presenza.

Viene di seguito riportato lo sviluppo quinquennale.

Anno scolastico 2001/02 (Situazione di partenza)

I Rif	II Rif	III Elem	IV Elem	V Elem	I Media	II Media	III Media	I Sup	II Sup	III Sup	IV Sup	V Sup
		25 A1 25 A2 25 A3 25 A4	25 B1 25 B2 25 B3 25 B4	25 C1 25 C2 25 C3 25 C4	25 D1 25 D2 25 D3 25 D4	25 E1 25 E2 25 E3 25 E4	25 F1 25 F2 25 F3 25 F4	G	H	L	M	N
100	100	100	100	100	100	100	100	100				

In questo anno il 25% degli alunni frequentanti le classi III, IV e V elementare e I e II media (in pratica i 25 identificati con il numero 1, es. A1, B1 ecc.) devono prepararsi per fare il «salto», e, quindi, studiare in classi aperte con gli alunni della classe successiva. Al termine dell'anno scolastico questi alunni saranno ammessi automaticamente a frequentare la classe di destinazione, a eccezione di quelli che frequentano la II media, che dovranno superare gli esami di licenza con gli alunni di terza media.

A

ARTICOLI

API
3-4/2000

Anno scolastico 2002/03

I Rif	II Rif	III Rif	IV Elem	V Elem	I Media	II Media	III Media	I Sup	II Sup	III Sup	IV Sup	V Sup
			25 A2 25 A3 25 A4	25 A1 25 B2 25 B3 25 B4	25 B1 25 C2 25 C3 25 C4	25 C1 25 D2 25 D3 25 D4	25 D1 25 E2 25 E3 25 E4	25 E1+ 25 F2 25 F3 25 F4	G	H	L	M
100	100	100	75	100	100	100	100	125	100	100	100	100

In questo anno scolastico il discorso fatto in precedenza diventa valido per il secondo contingente del 25% di alunni, in questo caso identificati dal numero 2 (es. A2, B2 ecc.). E così per gli altri due anni scolastici, di seguito illustrati, fino a quando gli alunni, partiti insieme nell'anno 2001/02, potranno ricompattarsi nell'anno scolastico 2005/06.

Anno scolastico 2003/04

I Rif	II Rif	III Rif	IV Rif	V Elem	I Media	II Media	III Media	I Sup	II Sup	III Sup	IV Sup	V Sup
				25 A3 25 A4	25 A1 25 A2 25 B3 25 B4	25 B1 25 B2 25 C3 25 C4	25 C1 25 C2 25 D3 25 D4	25 D1 25 D2+ 25 E3 25 E4	25 E1+ 25 F2 25 F3 25 F4	G	H	L
100	100	100	100	50	100	100	100	125	125	100	100	100

Anno scolastico 2004/05

I Rif	II Rif	III Rif	IV Rif	V Rif	I Media	II Media	III Media	I Sup	II Sup	III Sup	IV Sup	V Sup
					25 A4	25 A1 25 A2 25 A3 25 B4	25 B1 25 B2 25 B3 25 C4	25 C1 25 C2 25 C3+ 25 D4	25 D1 25 D2+ 25 E3 25 E4	25 E1+ 25 F2 25 F3 25 F4	G	H
100	100	100	100	100	25	100	100	125	125	125	100	100

Anno scolastico 2005/06

I Rif	II Rif	III Rif	IV Rif	V Rif	VI Rif	II Media	III Media	I Sup	II Sup	III Sup	IV Sup	V Sup
							25 A1 25 A2 25 A3 25 A4	25 B1 25 B2 25 B3 25 B4+	25 C1 25 C2 25 C3+ 25 D4	25 D1 25 D2+ 25 E3 25 E4	25 E1+ 25 F2 25 F3 25 F4	G
100	100	100	100	100	100		100	125	125	125	125	100

Osservazioni:

Nell'attuazione della ipotesi considerata, i contingenti di alunni che possono effettuare gradualmente il «salto» nella loro totalità sono quelli che nell'anno di avvio della riforma (2001/02) frequentano la terza e la quarta elementare.

Negli anni di corso successivi non tutti gli alunni possono usufruire di tale opportunità e, pertanto, si verificherà la seguente situazione:

- quinta elementare: 75% di alunni
- prima media: 50% di alunni
- seconda media: 25% di alunni
- terza media: nessuno; tutti gli alunni transitano nella prima classe del ciclo secondario.

Gli alunni che nel primo anno di avvio della riforma (2001/02) frequentano il primo anno di corso del ciclo secondario continuano il loro regolare percorso senza la possibilità di intersezioni con gli alunni in condizione di «anticipo».

Dalle tabelle sopra riportate appare con evidenza che l'impatto della cosiddetta «onda anomala» sul ciclo secondario viene attenuato e ripartito in quattro anni (anziché in uno); tuttavia, osservando il fenomeno nella complessità dell'intero ciclo secondario, si può notare che a partire dall'anno scolastico 2005/06 l'intero contingente della citata «onda» tende a scaricarsi, seppure in quattro anni di corsi diversi, su questo ciclo. Farà sentire il suo peso ancora per due anni (2005/06 e 2006/07) e incomincerà a defluire gradatamente nei successivi quattro anni, con cadenza annuale del 25%, fino a scomparire definitivamente nell'anno scolastico 2011/2012.

ALLEGATO D

Tab. 1: Plessi di scuola elementare «autosufficienti» (in grado di accogliere interi corsi settennali)

Regione	% scuole autosufficienti	% di classi allocate	Regione	% scuole autosufficienti	% di classi allocate
Abruzzo	42%	33%	Molise	53%	38%
Basilicata	36%	26%	Piemonte	49%	35%
Calabria	48%	32%	Puglia	40%	30%
Campania	29%	18%	Sardegna	55%	46%
Emilia Romagna	39%	29%	Sicilia	40%	27%
Friuli	53%	46%	Toscana	49%	40%
Lazio	36%	26%	Umbria	40%	32%
Liguria	46%	32%	Veneto	48%	41%
Lombardia	44%	34%			
Marche	49%	39%	Totale nazionale	43%	31%

Tab. 2: Ipotesi di mantenere corsi settennali completi (ciclo primario) su uno stesso edificio, anche se su più scuole (elementari e medie), all'interno di uno stesso comune

Regione	% comuni con aule sufficienti a garantire corsi «interi» (*)	% di classi allocabili	% di aule inutilizzate
Abruzzo	48%	75%	43%
Basilicata	39%	67%	46%
Calabria	36%	69%	46%
Campania	45%	85%	35%
Emilia Romagna	53%	84%	38%
Friuli	63%	83%	49%
Lazio	56%	90%	35%
Liguria	39%	79%	41%
Lombardia	56%	83%	40%
Marche	59%	83%	42%
Molise	52%	70%	51%
Piemonte	40%	73%	44%
Puglia	82%	96%	34%
Sardegna	67%	86%	47%
Sicilia	58%	88%	36%
Toscana	48%	83%	42%
Umbria	45%	78%	43%
Veneto	64%	86%	40%
Totale nazionale	53%	84%	39%

(*) Comuni in cui non esiste una disponibilità di aule, nei diversi edifici, tale da permettere di dislocare ogni corso di studi settennale in uno stesso edificio. Nel restante 47% sono considerati quei comuni che non sono in grado - nel rispettivo ambito territoriale - di assorbire integralmente i nuovi corsi (esemplificando il caso limite, vi sono compresi anche quei Comuni capaci di assorbire il 99% dei nuovi corsi ma incapienti per uno solo di essi).

Tab. 3: Ipotesi di una frammentazione dei corsi settennali (ciclo primario) su più edifici (di scuola elementare e media) all'interno di uno stesso comune

Regione	% comuni con aule sufficienti	% di classi allocabili	Regione	% comuni con aule sufficienti	% di classi allocabili
Abruzzo	67%	93%	Molise	61%	90%
Basilicata	77%	93%	Piemonte	51%	91%
Calabria	75%	96%	Puglia	92%	99%
Campania	77%	98%	Sardegna	87%	98%
Emilia Romagna	82%	98%	Sicilia	86%	98%
Friuli	77%	97%	Toscana	81%	98%
Lazio	76%	98%	Umbria	85%	99%
Liguria	55%	94%	Veneto	87%	99%
Lombardia	69%	96%			
Marche	77%	97%	Totale nazionale	74%	97%

(*) Comuni che non hanno un numero di aule sufficienti ad accogliere, al loro interno, interi cicli di studi settennali, anche se frammentati su più edifici. Il restante 24% comprende i Comuni, probabilmente di piccole dimensioni, dotati di scuole elementari ma privi di medie (tabella 6). In sostanza si tratta di quei comuni nei quali, anche procedendo alla «frammentazione» dei corsi, ne rimane almeno uno per la sistemazione del quale mancano aule e per la cui allocazione può farsi ricorso a spazi idonei nei Comuni vicini.

Tab. 4: Istituti di scuola secondaria di II grado «autosufficienti» (in grado di accogliere le classi in più causate dall'«onda anomala»)

Regione	% scuole autosufficienti	% di classi allocate	Regione	% scuole autosufficienti	% di classi allocate
Abruzzo	37%	29%	Molise	37%	30%
Basilicata	22%	16%	Piemonte	29%	23%
Calabria	22%	16%	Puglia	21%	17%
Campania	11%	6%	Sardegna	37%	27%
Emilia Romagna	46%	40%	Sicilia	24%	18%
Friuli	42%	30%	Toscana	52%	41%
Lazio	25%	21%	Umbria	42%	34%
Liguria	45%	44%	Veneto	39%	30%
Lombardia	35%	29%			
Marche	44%	40%	Totale nazionale	31%	24%

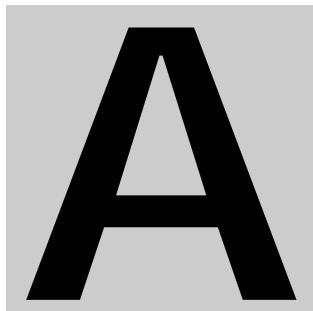
Tab. 5: Ipotesi di distribuzione delle classi sugli edifici di tutti gli istituti secondari di secondo grado dello stesso comune

Regione	% comuni con aule sufficienti a garantire corsi «interi» (*)	% di classi allocabili	% di aule inutilizzate
Abruzzo	26%	86%	1%
Basilicata	23%	81%	4%
Calabria	11%	79%	1%
Campania	8%	80%	0%
Emilia Romagna	37%	89%	6%
Friuli	43%	90%	7%
Lazio	21%	85%	1%
Liguria	34%	95%	3%
Lombardia	29%	87%	5%
Marche	46%	90%	10%
Molise	27%	82%	6%
Piemonte	19%	84%	1%
Puglia	16%	80%	1%
Sardegna	32%	85%	3%
Sicilia	17%	80%	7%
Toscana	44%	96%	5%
Umbria	28%	90%	5%
Veneto	39%	89%	4%
Totale nazionale	25%	85%	3%

(*) Comuni che non hanno un numero di aule sufficienti ad accogliere, al loro interno, le classi in più causate dall'«onda anomala». Nel residuo 75% s'intendono compresi quelli che non riescono ad allocare tutte quante le classi in più, anche se trattasi di una sola di esse.

Tab. 6: Alcuni dati di riferimento a livello nazionale

Numero di edifici	41.701
Numero di aule	438.960
Numero di comuni che hanno scuole elementari, ma non hanno scuole medie	1.676
Numero di comuni che hanno sia scuole elementari che scuole medie	5.228
Numero di comuni che hanno solo un istituto secondario di II grado	503
Numero di comuni che hanno da 2 a 3 istituti secondari di II grado	478
Numero di comuni che hanno da 4 a 5 istituti secondari di II grado	175
Numero di comuni che hanno più di 5 istituti secondari di II grado	247



A R T I C O L I

A

ARTICOLI

RELAZIONE CONCERNENTE LA FATTIBILITÀ NONCHÉ LA CONGRUITÀ DEI MEZZI INDIVIDUATI RISPETTO AGLI OBIETTIVI, COMPRESA LA VALUTAZIONE DEGLI EVENTUALI MAGGIORI ONERI FINANZIARI O DELLE EVENTUALI RIDUZIONI DI SPESA

L'art. 6 della legge 30/2000 prevede che venga annessa al programma una relazione riguardante «la fattibilità nonché la congruità dei mezzi individuati rispetto agli obiettivi», che dovrà comprendere altresì «la valutazione degli eventuali maggiori oneri finanziari o delle eventuali riduzioni di spesa».

In sostanza, il legislatore vuole che nel momento dell'attuazione della riforma il Governo faccia una verifica dell'impatto amministrativo delle innovazioni che si introducono, per accertare la loro compatibilità con le risorse disponibili oppure la necessità di ulteriori risorse finanziarie, eventualità, quest'ultima, che renderebbe l'operatività del programma subordinata all'approvazione di uno specifico provvedimento legislativo recante l'indicazione dei mezzi finanziari occorrenti per la relativa copertura.

È di tutta evidenza che questa verifica si connette strettamente con l'individuazione dei tempi e delle modalità di attuazione della riforma.

API
3-4/2000

Proprio per rispondere a questa precisa indicazione legislativa, la presente relazione analizza, in termini di bisogni, l'impatto delle scelte ordinamentali – quali potranno delinearci sulla base dei criteri generali da definire nel programma quinquennale – sugli strumenti e sui mezzi che rendono concretamente possibile lo svolgimento del servizio nelle singole istituzioni scolastiche, e precisamente sugli aspetti attinenti la gestione del personale della scuola, le strutture edilizie, le infrastrutture tecnologiche e didattiche e le risorse finanziarie. Per quest'ultimo aspetto si richiama l'attenzione sul paragrafo 5 della presente relazione riguardante gli aspetti relativi all'individuazione degli oneri finanziari.

Pertanto, si ritiene opportuno che l'analisi venga effettuata partendo dalla individuazione delle risorse professionali, finanziarie e di infrastrutture occorrenti per la realizzazione degli interventi e delle iniziative previsti nel Piano dell'offerta formativa di cui ciascuna scuola autonoma dovrà dotarsi.

Sulla base di questa analisi sarà possibile elaborare una valutazione complessiva di sistema che consenta di dare una risposta alla richiesta del legislatore sulla fattibilità e la congruità dei mezzi individuati rispetto agli obiettivi.

1. IL NUOVO ASSETTO DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE

La riforma dei cicli scolastici comporterà una graduale modifica dell'attuale struttura organizzativa e dimensionale delle scuole, che vedrà il definitivo completamento entro sei anni (a.s. 2007/8) sia nell'ipotesi rappresentata di avvio della stessa a partire dal prossimo anno scolastico (1° settembre 2001), con l'interessamento delle due classi iniziali del nuovo ciclo di base e della prima superiore sia nell'altra ipotesi che prevede prima la partenza dei primi due anni della scuola di base (1° settembre 2001) e poi la partenza del primo anno della scuola secondaria (1° settembre 2002).

Il *dimensionamento* ottimale delle istituzioni scolastiche, già effettuato, dove sono state privilegiate situazioni di comprensività per fattispecie riassumibili nei futuri cicli di base ed opportune aggregazioni orizzontali nelle scuole superiori, costituisce certamente un buon punto di partenza per la definizione dei nuovi modelli organizzativi.

Quanto sopra, però, tenendo ben conto della sostanziale diversità dei presupposti e delle finalità sottesi a tale dimensionamento – come contemplati dalla normativa di riferimento e, in particolare, dal D.P.R. 233/97 – rispetto a quelle afferenti ai nuovi orientamenti: mentre infatti, con il primo si è proceduto – a fronte, in particolare, delle caratteristiche dimensionali delle entità scolastiche interessate – alla formazione di semplici centri giuridici di riferimento (Dirigenze scolastiche) lasciando inalterato il substrato sostanziale (e cioè, la scuola materna, quella elementare e così via), con la riforma dei cicli si dovrà procedere a differenti modalità aggregative, anche e soprattutto di carattere strutturale ed organizzativo.

Ciò premesso, per una migliore comprensione del fenomeno, si riporta nell'allegato A, tabella 1 la situazione nazionale, a livello regionale, del dimensionamento effettuato a decorrere dall'inizio del corrente anno scolastico, meglio esplicitata, a livello provinciale, dalla successiva tabella n. 2, nella quale è evidenziata anche la consistenza dell'attuale fascia primaria (che abbraccia, complessivamente, scuole materne, elementari, medie ed istituti comprensivi) e di quella secondaria, contemplante tanto gli istituti di istruzione secondaria superiore tipici quanto quelli in cui sono presenti corsi di diverso ordine.

Premesso quanto sopra, ai fini del progressivo avvicinamento dell'organizzazione scolastica verso il completo raggiungimento delle forme strutturali prefigurate dalla legge 30/2000, appaiono mutuabili concetti, parametri e le stesse modalità operative adottati nel corso del citato dimensionamento, con opportuni adeguamenti relativamente:

— agli indici numerici ed al rapporto intercorrente tra l'utenza interessata e la realtà territoriale di riferimento;

— all'aggregazione e al collegamento che l'offerta formativa del ciclo secondario dovrà realizzare a seguito della sua nuova articolazione, nelle aree previste dall'art. 4 della legge n. 30/2000.

Ciò, peraltro, comporterà, particolarmente nella fase transitoria, la necessità di forti collegamenti, oltre che con gli Enti istituzionalmente coinvolti nelle tematiche in questione soprattutto tra le stesse istituzioni scolastiche, al fine della previsione, nell'ambito dei rispettivi percorsi formativi, di classi il più possibile aperte, che favoriscano, così, il più agevole passaggio degli alunni verso le nuove dinamiche.

Ovviamente, nell'adottare siffatti criteri, i relativi parametri dimensionali, una volta assunti per definire i nuovi assetti, dovranno principalmente essere indirizzati ad assicurare alle scuole della riforma il più idoneo inserimento nelle rispettive realtà, tenendo conto di ogni aspetto contingente ad esse collegato.

Essi, pertanto, andranno opportunamente rivisitati rispetto a quanto contemplato dal D.P.R. 233/97 e dovranno costituire *indici di riferimento* e, in quanto tali, valutabili adeguatamente a fronte, tra l'altro, delle eventuali specificità didattiche delle istituzioni coinvolte, delle particolari caratteristiche dei relativi ambiti territoriali, dell'ambiente socioculturale ed economico in cui insistono, delle possibilità di concreto sfruttamento delle opportunità formative offerte e, comunque, di ogni altro elemento che possa favorire obiettivamente il miglior esercizio del diritto allo studio da parte dell'utenza. In ciò coniugando opportunamente le esigenze quantitative con quelle, primarie, di carattere qualitativo del servizio.

In tale sede, poi, andrà tenuto conto anche della valutazione di puntuali fattispecie afferenti a forme di comprensività collegate a caratteristiche socio-territoriali, come ipotizzabili, ad esempio, nelle piccole isole, nei Comuni montani o nelle aree geografiche contraddistinte da specificità linguistiche od

etniche che si trovino in condizioni di particolare isolamento, al fine di consentire la scelta operativa più idonea.

Sul piano quantitativo, nel ciclo secondario, la situazione si presenta di più agevole soluzione, a fronte della sostanziale identità numerica delle classi coinvolte nel processo di riforma e della rispettiva utenza, salva però la particolare problematica della cosiddetta *onda anomala* e relativa correzione di cui si è fatto cenno in precedenza.

I principi di cui sopra, ove condivisi, possono essere contemplati – ai fini della definizione del nuovo assetto organizzativo-funzionale della scuola, caratterizzato dalla ottimale aggregazione delle classi attuali in una realtà, soprattutto nel ciclo di base, del tutto diversa – in una riedizione riveduta e corretta di uno strumento normativo analogo al D.P.R. 233/97, che disciplini le concrete modalità operative, le competenze, le nuove procedure e gli opportuni parametri di riferimento. Strumento, questo, che può essere definito in modo relativamente agevole, in via amministrativa, in quanto espressione dello stesso potere posto a fondamento del citato provvedimento e l'applicazione del quale comporterà anche la possibilità, se necessaria, di una rivisitazione delle attuali forme aggregative dimensionali.

Esso, comunque, a fronte del particolare radicamento del *fenomeno scuola* col territorio d'appartenenza, dovrà prevedere una forte concertazione con gli Enti istituzionalmente preposti alle dinamiche della programmazione scolastica, con particolare riguardo alle Amministrazioni regionali ed agli Enti locali interessati, così come espressamente contemplato dalla più recente normativa e, in particolare, dal D.L.vo 31 marzo 1998, n. 112 che espressamente attribuisce alle prime la potestà programmatica in materia di definizione ed organizzazione della rete scolastica sul rispettivo territorio, riservandone, poi, agli Enti locali (Comuni e Province) la concreta attuazione, nell'ambito degli strumenti di programmazione da esse all'uopo predisposti.

In relazione a quanto rilevato in precedenza, relativamente al nuovo assetto organizzativo-dimensionale delle istituzioni scolastiche, l'intervento della riforma, come più ampiamente esplicitato in altra sede, non comporta necessariamente un aumento nel numero o nella tipologia delle strutture fisiche interessate.

ALLEGATO A

Tabella 1

Piano regionale di dimensionamento*		Piano regionale di dimensionamento*	
Abruzzo	291	Molise	91
Basilicata	178	Piemonte	682
Calabria	598	Puglia	924
Campania	1366	Sardegna	425
Emilia-Romagna	556	Sicilia	1180
Friuli V. Giulia	186	Toscana	554
Lazio	946	Umbria	180
Liguria	236	Veneto	740
Lombardia	1304		
Marche	281	Totale nazionale	10718

* In vigore dal 1° settembre 2000

Tabella 2: Prospetto riepilogativo nazionale delle istituzioni scolastiche dimensionate * D.P.R. 233/98

Regioni	Province	Scuola di Base**	Scuola Secondaria***	Totale
Piemonte	<i>Alessandria</i>	46	18	64
	<i>Asti</i>	24	9	33
	<i>Biella</i>	22	8	30
	<i>Cuneo</i>	77	34	111
	<i>Novara</i>	38	17	55
	<i>Torino</i>	234	91	325
	<i>Verbano-Cusio-Ossola</i>	23	11	34
	<i>Vercelli</i>	19	11	30
<i>Totale regionale</i>		483	199	682
Lombardia	<i>Bergamo</i>	101	38	139
	<i>Brescia</i>	131	43	174
	<i>Como</i>	61	18	79
	<i>Cremona</i>	33	18	51
	<i>Lecco</i>	35	13	48
	<i>Lodi</i>	22	10	32
	<i>Mantova</i>	42	17	59
	<i>Milano</i>	349	139	488
	<i>Pavia</i>	47	21	68
	<i>Sondrio</i>	29	14	43
<i>Varese</i>	86	37	123	
<i>Totale regionale</i>		936	368	1304

A

ARTICOLI

Regioni	Province	Scuola di Base**	Scuola Secondaria***	Totale
Veneto	<i>Belluno</i>	32	17	49
	<i>Padova</i>	91	42	133
	<i>Rovigo</i>	30	15	45
	<i>Treviso</i>	84	41	125
	<i>Venezia</i>	83	42	125
	<i>Verona</i>	90	32	122
	<i>Vicenza</i>	99	42	141
<i>Totale regionale</i>		509	231	740
Friuli-V.G.	<i>Gorizia It.</i>	16	8	24
	<i>Pordenone</i>	34	15	49
	<i>Trieste It.</i>	18	13	31
	<i>Udine</i>	57	25	82
<i>Totale regionale</i>		125	61	186
Liguria	<i>Genova</i>	81	35	116
	<i>Imperia</i>	24	13	37
	<i>La Spezia</i>	27	11	38
	<i>Savona</i>	31	14	45
<i>Totale regionale</i>		163	73	236
Emilia-Romagna	<i>Bologna</i>	87	31	118
	<i>Ferrara</i>	26	17	43
	<i>Forlì</i>	38	19	57
	<i>Modena</i>	63	31	94
	<i>Parma</i>	36	18	54
	<i>Piacenza</i>	25	10	35
	<i>Ravenna</i>	30	17	47
	<i>Reggio Emilia</i>	46	20	66
	<i>Rimini</i>	27	15	42
<i>Totale regionale</i>		378	178	556
Toscana	<i>Arezzo</i>	39	21	60
	<i>Firenze</i>	88	39	127
	<i>Grosseto</i>	26	13	39
	<i>Livorno</i>	31	16	47
	<i>Lucca</i>	45	23	68
	<i>Massa Carrara</i>	24	16	40
	<i>Pisa</i>	36	21	57
	<i>Pistoia</i>	31	16	47
	<i>Prato</i>	21	8	29
	<i>Siena</i>	27	13	40
<i>Totale regionale</i>		368	186	554
Umbria	<i>Perugia</i>	90	48	138
	<i>Terni</i>	28	14	42
<i>Totale regionale</i>		118	62	180

Regioni	Province	Scuola di Base**	Scuola Secondaria***	Totale
Marche	<i>Ancona</i>	49	29	78
	<i>Ascoli Piceno</i>	50	22	72
	<i>Macerata</i>	42	22	64
	<i>Pesaro e Urbino</i>	45	22	67
<i>Totale regionale</i>		186	95	281
Lazio	<i>Frosinone</i>	83	43	126
	<i>Latina</i>	81	31	112
	<i>Rieti</i>	31	14	45
	<i>Roma</i>	406	204	610
	<i>Viterbo</i>	39	14	53
<i>Totale regionale</i>		640	306	946
Abruzzo	<i>Chieti</i>	55	29	84
	<i>L'Aquila</i>	55	22	77
	<i>Pescara</i>	46	20	66
	<i>Teramo</i>	46	18	64
<i>Totale regionale</i>		202	89	291
Molise	<i>Campobasso</i>	45	21	66
	<i>Isernia</i>	18	7	25
<i>Totale regionale</i>		63	28	91
Campania	<i>Avellino</i>	95	32	127
	<i>Benevento</i>	58	24	82
	<i>Caserta</i>	169	56	225
	<i>Napoli</i>	483	174	657
	<i>Salerno</i>	195	80	275
<i>Totale regionale</i>		1000	366	1366
Puglia	<i>Bari</i>	244	101	345
	<i>Brindisi</i>	65	28	93
	<i>Foggia</i>	118	53	171
	<i>Lecce</i>	130	53	183
	<i>Taranto</i>	94	38	132
<i>Totale regionale</i>		651	273	924
Basilicata	<i>Matera</i>	38	19	57
	<i>Potenza</i>	86	35	121
<i>Totale regionale</i>		124	54	178
Calabria	<i>Catanzaro</i>	80	30	110
	<i>Cosenza</i>	155	69	224
	<i>Crotone</i>	38	14	52
	<i>Reggio Calabria</i>	114	45	159
	<i>Vibo Valentia</i>	39	14	53
<i>Totale regionale</i>		426	172	598

Regioni	Province	Scuola di Base**	Scuola Secondaria***	Totale
Sicilia	<i>Agrigento</i>	81	32	113
	<i>Caltanissetta</i>	47	20	67
	<i>Catania</i>	180	61	241
	<i>Enna</i>	40	20	60
	<i>Messina</i>	116	40	156
	<i>Palermo</i>	203	60	263
	<i>Ragusa</i>	57	22	79
	<i>Siracusa</i>	67	31	98
	<i>Trapani</i>	71	32	103
<i>Totale regionale</i>		862	318	1180
Sardegna	<i>Cagliari</i>	124	51	175
	<i>Nuoro</i>	65	25	90
	<i>Oristano</i>	31	13	44
	<i>Sassari</i>	74	42	116
<i>Totale regionale</i>		294	131	425
<i>Totale nazionale</i>		7528	3190	10718
* In vigore dal 1° settembre 2000.				
** Le scuole di base comprendono le attuali scuole elementari e anche gli istituti comprensivi.				
*** Le scuole secondarie sono le attuali scuole secondarie superiori.				

2. IL POF E LE RISORSE NECESSARIE PER LA SUA ATTUAZIONE

Nella scuola dell'autonomia il piano dell'offerta formativa rappresenta lo strumento fondamentale mediante il quale ciascuna istituzione scolastica, interpretando – anche grazie ad un rapporto proficuo con gli enti territoriali e la società civile – i bisogni formativi del territorio in cui opera, presenta il progetto riguardante le finalità e le attività dell'istituto, comprensive sia dei corsi di studio curricolari sia delle altre iniziative formative che intende realizzare.

La definizione del progetto deve tener conto, oltre che del contesto e degli scenari di riferimento, dell'evoluzione della domanda sotto il profilo della quantità e della qualità, e deve trovare fondamento nella disponibilità di risorse umane, strumentali e finanziarie adeguate a garantire un risultato di qualità delle attività dell'istituto.

Il piano deve inoltre avere un carattere di stabilità, pur presentando di volta in volta i necessari cambiamenti in relazione all'esigenza di soddisfare nuove richieste formative e all'eventuale acquisizione di nuove risorse.

L'autonomia scolastica consente l'acquisizione di risorse, anche di diversa provenienza, per la realizzazione delle iniziative previste dal POF. Pur in presenza di tale possibilità, va evidenziato che la maggior parte delle risorse umane e finanziarie di cui hanno bisogno le istituzioni scolastiche continuerà a provenire dal bilancio dello Stato.

Al riguardo va rilevato che a seguito del riordino dell'Amministrazione scolastica centrale e periferica, il cui regolamento è in corso di perfezionamento, presso ciascuna regione sarà istituita una direzione generale scolastica, che sarà centro di responsabilità amministrativa, con l'assegnazione, nello stato di previsione della spesa del Ministero della P.I., di specifiche disponibilità finanziarie per il personale ed il finanziamento da assegnare alle scuole.

Una prima importante novità è quindi rappresentata dal decentramento delle risorse presso la direzione scolastica regionale, e cioè in una sede più vicina alle scuole, facendo così cessare l'attuale sistema dell'accreditamento di somme dal Ministero ai provveditorati agli studi che poi le trasferiscono alle singole scuole.

Sulla base delle disponibilità di bilancio, che, come detto prima, dovranno articolarsi in due grandi settori, uno riguardante la retribuzione del personale scolastico, da tradurre in termini di organico da assegnare alle singole scuole, e l'altro concernente i contributi di funzionamento da erogare a ciascuna scuola, la direzione regionale dovrà provvedere alla determinazione dell'organico di personale ed all'erogazione del contributo di funzionamento per ciascuna istituzione scolastica, per corrispondere distintamente, per un verso, alle esigenze connesse al mantenimento delle attività già avviate e, per altro verso, alle necessità di personale e di risorse finanziarie derivanti dallo sviluppo dell'offerta formativa.

Questo sistema di assegnazione delle risorse da parte dell'Amministrazione periferica imporrà alle scuole di programmare le iniziative di sviluppo dell'offerta formativa con notevole anticipo, e precisamente entro il febbraio dell'anno finanziario precedente a quello da cui decorreranno.

In breve, per la realizzazione di un'iniziativa che dovrà partire dal 1° settembre del 2002 occorrerà progettare e rappresentare la richiesta entro il febbraio del 2001.

Ciò consentirà alle singole direzioni scolastiche regionali di formulare le proposte di finanziamenti per il proprio centro di responsabilità all'Amministrazione centrale in tempo utile per l'impostazione del Bilancio dello Stato che, come è noto, viene preparato nei mesi di aprile/maggio.

3. LE RISORSE PROFESSIONALI

3.1 Dirigenti scolastici

In attuazione dell'art. 21 della legge 59/97 e dell'art. 25bis del D.L.vo 29/93, introdotto dall'art. 1 del D.L.vo 59/98, la dirigenza scolastica è collocata in un unico ruolo regionale a decorrere dal 1° settembre 2000, in coincidenza con l'entrata in vigore dell'autonomia scolastica.

La normativa suindicata disciplina l'esercizio delle relative funzioni, mentre la normativa contrattuale dovrà determinare la regolamentazione del rapporto e l'applicazione degli istituti retributivi.

Tale ruolo, con il riordino dei cicli, dovrà successivamente articolarsi, in relazione alle due tipologie d'istituzioni scolastiche derivanti dal nuovo assetto, e cioè per la scuola di base e per la scuola secondaria.

A seguito del dimensionamento delle istituzioni scolastiche, si è attuata una riduzione del numero complessivo dei posti di dirigente scolastico, riduzione che potrà ulteriormente accentuarsi con il nuovo assetto delle istituzioni medesime in conseguenza dell'attuazione del riordino dei cicli.

E tuttavia, poiché oggi risultano posti vacanti di dirigente scolastico, ne consegue che il numero dei dirigenti attualmente in servizio potrà essere sufficiente per la direzione delle istituzioni scolastiche dopo il nuovo assetto. Vi sarà anzi probabilmente l'esigenza di coprire ulteriori posti dirigenziali.

A tal fine si stanno per avviare le procedure per i concorsi di cui all'art. 28 bis del D.L.vo 29/93, i cui esiti ovviamente saranno utilizzati per l'assunzione di personale dirigenziale in relazione alle nuove strutture scolastiche e non più a quelle previste dall'attuale ordinamento.

3.2 Personale docente

Il riordino dei cicli d'istruzione determina l'articolazione del personale docente della scuola italiana in tre aree: scuola d'infanzia, scuola di base e scuola secondaria.

Mentre non si prevedono modifiche per il personale attualmente operante nella scuola d'infanzia e nella scuola secondaria, per i docenti che opereranno nella scuola di base – provenienti dall'attuale scuola elementare e dall'attuale scuola media – si pone il problema di procedere a una nuova definizione della disciplina del rapporto d'impiego in termini unitari, come detto nel programma quinquennale.

Tale operazione potrebbe riguardare i due aspetti fondamentali del rapporto, attualmente diversificati: orario d'insegnamento e trattamento economico. Premesso che si tratta di materie riservate alla contrattazione con le OO.SS. e che pertanto non si possono indicare nel dettaglio né tempi, né modalità, né soluzioni ai fini dell'unificazione dei due attuali ruoli, si procede ad alcune analisi necessarie per verificarne la sostenibilità nell'ambito delle risorse attualmente esistenti.

A tal fine giova partire dall'attuale consistenza degli organici del personale docente, come definita per l'anno 1999/2000, che ammonta a 612.815 unità così articolata:

posti insegnanti	elementari	232.628
posti insegnanti	scuola media	155.577
posti insegnanti	scuola superiore	224.610

Nel conteggio non sono compresi i posti per i docenti dell'attuale scuola materna che ammontano a 76.995, per gli insegnanti di sostegno e per quelli impegnati nei corsi di educazione degli adulti.

Sul piano quantitativo, è di tutta evidenza che l'attuale consistenza di posti sia pure al termine del periodo di attuazione, e quindi al 12° anno, sarà ampiamente sufficiente rispetto alle esigenze della scuola rinnovata.

Ciò per due ragioni: la riduzione di un anno dell'intero percorso scolastico (da 13 a 12 anni); la diminuzione del numero di ore di insegnamento nei diversi settori scolastici.

Nel programma quinquennale si prevedono due ipotesi per l'avvio della riforma:

1. dal 1° settembre 2001: primo e secondo anno del ciclo di base e primo anno della scuola secondaria;

2. dal 1° settembre 2001: primo e secondo anno del ciclo di base; dal 1° settembre 2002: primo anno della scuola secondaria.

Dall'analisi delle previsioni delle classi e dell'organico contenute negli allegati B e B bis si evince il fabbisogno di organico di personale docente nei primi dodici anni di attuazione della riforma, rispettivamente per le ipotesi 1 e 2. Tale fabbisogno risulta articolato in misura diversificata a seconda delle due ipotesi predette e all'interno di ciascuna ipotesi vengono prese in considerazione due variabili: a) le modalità di riduzione progressiva dell'orario di servizio degli attuali docenti di scuola elementare ai fini dell'equiparazione degli orari di servizio con gli insegnanti provenienti dalla scuola media, *a partire dall'inizio dell'anno scolastico 2004/2005*; b) le modalità di fronteggiare la cosiddetta onda anomala.

Sulla base di un calcolo preventivo correlato al numero di classi che potranno funzionare nei diversi anni di attuazione della riforma e tenuto conto del numero di ore di insegnamento indicato nel programma quinquennale per i curricoli di ciascun settore di istruzione, il numero dei posti d'insegnamento occorrenti in ciascun anno sarà presumibilmente quello indicato nelle diverse Tabelle 8 dell'allegato documento (allegato B).

Anche se soltanto come ipotesi di studio si è previsto lo sviluppo degli organici ad invarianza dell'orario di servizio dei docenti dell'attuale scuola elementare che nelle due articolazioni della variabile (onda anomala e onda anomala frantumata) prevede riduzioni di organico pari rispettivamente a 40.000 posti circa e a 49.000 posti circa (Tabella 8.0).

Una seconda ipotesi contempla una progressiva riduzione dell'orario di servizio degli insegnanti elementari a venti ore settimanali, a partire dall'inizio dell'anno scolastico 2004/2005 (Tabelle 8.1).

Al 12° anno la consistenza complessiva dei posti si ridurrà di circa 23.000 unità liberando risorse che potranno ammontare a circa 1.300 miliardi.

Nel caso di attenuazione dell'impatto della cosiddetta onda anomala (l'ipotesi simulata nello stesso documento allegato B), la riduzione potrebbe

elevarsi a circa 33.000 unità con conseguente complessiva economia di circa 1.900 miliardi.

L'ulteriore ipotesi, contenuta nella Tabella 8.2 dello stesso documento, prevedendo *una progressiva riduzione del predetto orario a 18 ore, sempre a partire dall'inizio dell'anno scolastico 2004/2005, realizza una piena equiparazione degli orari di servizio* tra insegnanti di scuola elementare e scuola media in quanto appartenenti ad un unico ruolo. Tale ipotesi comporta, ovviamente, minor risparmio, in quanto si avrebbe una riduzione di 10.000 unità corrispondenti a 580 miliardi circa di economie, che, nell'ipotesi di frantumazione dell'onda anomala, si eleverebbe a circa 20.000 unità di personale, pari a circa 1.130 miliardi al 12° anno.

Nell'allegato B bis sono state prese in considerazione le variabili sopra indicate riferite all'ipotesi 2 con il risultato complessivo di una leggera riduzione delle economie.

Nelle ultime due ipotesi, comunque, si registra una sostanziale disponibilità finanziaria per assicurare una parità di trattamento giuridico con l'unificazione dell'orario di servizio ai docenti della scuola di base. Nell'arco temporale di attuazione della riforma si potrà realizzare, mediante l'utilizzo delle residue economie, anche la parità del trattamento economico attribuendo agli insegnanti elementari la differenza del trattamento economico che li separa dagli insegnanti di scuola media, ammontante mediamente a circa 5 milioni annui (vedere tabella 10).

Ciò può avvenire entro il 12° anno di attuazione della riforma, in relazione al verificarsi delle economie, e sulla base dei requisiti da determinare contrattualmente, *tranne nell'ipotesi che assume le variabili 18 ore, senza frantumazione dell'onda anomala* (riduzione di circa 10.000 posti).

In quest'ultimo caso la completa disponibilità finanziaria si realizzerebbe al tredicesimo anno, al cessare degli effetti dell'onda anomala.

Peraltro bisogna tener conto che, in base al calcolo dei pensionamenti del personale docente nello stesso arco temporale in cui sono state sviluppate le precedenti ipotesi, saranno collocati a riposo per raggiungimento dei limiti di età circa 122.000 docenti (tab. 9); da ciò appare evidente che non vi saranno situazioni di soprannumerarietà per il personale che si troverà in servizio, ponendosi semmai l'esigenza della copertura dei posti vacanti con nuove assunzioni. *Tale situazione consente il pieno rispetto della disposizione contenuta nel comma 7 dell'art. 6 della legge n. 30 che dispone il mantenimento in servizio del personale della scuola.*

Sotto il profilo della professionalità necessaria per l'attuazione dei nuovi curricoli, si ritiene che, pur nella considerazione che la loro definizione potrà determinare l'introduzione di nuove discipline o, come più probabile, una diversa entità delle ore di insegnamento da svolgere per le singole discipline, non ci dovrebbero essere particolari problemi per il fatto che all'interno del sistema

scolastico si potranno trovare le professionalità necessarie per affrontare gli aspetti innovativi, sia per una collocazione dei docenti negli ambiti disciplinari e sia grazie ad un'attenta opera di riconversione del personale in servizio.

Ciò sulla base di quanto esplicitato nel programma quinquennale, nella parte relativa alla riqualificazione del personale docente e mediante gli interventi da realizzare con la formazione in servizio.

Ai fini di un adeguamento delle professionalità alle nuove esigenze, si rende infatti necessaria la definizione di un piano di formazione dei docenti secondo i criteri articolati nell'allegato documento (Allegato C).

Gli interventi sopradelineati consentiranno a ciascuna scuola di avere una sufficiente dotazione di personale docente da utilizzare mediante l'organico funzionale in relazione alle iniziative programmate nel POF.

Per quanto concerne i necessari adeguamenti normativi, sia per la definizione del ruolo unico nella scuola di base che per la ridefinizione delle classi di concorso e l'articolazione degli insegnanti negli ambiti disciplinari, è sufficiente – come previsto nel Programma quinquennale – un intervento di normazione secondaria, attraverso l'esercizio del potere regolamentare ai sensi dell'art. 17 della legge 400/88.

Ciò nella considerazione che la legge 30/2000 ha implicitamente abrogato le norme concernenti l'organizzazione dei settori scolastici soppressi.

Per la definizione degli organici funzionali, si ritiene di poter continuare ad utilizzare lo strumento amministrativo, con l'adozione di distinti modelli di organici funzionali con riguardo alla scuola dell'infanzia, alla scuola di base e alla scuola secondaria.

Per quanto concerne, infine, la definizione degli orari di servizio ed il trattamento economico del personale della scuola di base, si precisa, come detto prima, che trattasi di materia che sarà disciplinata in sede di contrattazione sindacale, tenendo presente però che la disponibilità finanziaria per la realizzazione dell'equiparazione dell'orario di servizio, decorre dall'inizio dell'anno scolastico 2004/2005 in entrambe le ipotesi di riduzione dell'orario degli insegnanti elementari a 20 o a 18 ore, e quella per l'equiparazione economica potrà decorre negli anni successivi in relazione all'entità delle economie derivanti dalla riduzione dei posti. La diversa disponibilità finanziaria è connessa alla scelta da operare nell'ambito delle ipotesi contenute nelle tabelle degli allegati B e B bis.

3.3 Personale ATA

Per quel che concerne il personale ATA appare opportuno sottolineare che le esigenze gestionali derivanti dal nuovo assetto delle istituzioni scolastiche possono essere adeguatamente soddisfatte dalla istituzione della nuova figura professionale del direttore dei servizi generali e amministrativi per la quale è previsto, quale titolo di accesso, il diploma di laurea. Tale requisito risulta strettamente connesso al maggior livello di responsabilità in funzione

della necessità di assicurare l'unitarietà della gestione dei servizi amministrativi e generali dell'istituzione scolastica in coerenza e strumentalmente rispetto alle finalità ed obiettivi della scuola dell'autonomia.

Per quanto concerne gli organici, come già detto nel programma, le risorse di personale attualmente esistenti, appaiono sufficienti all'erogazione dei servizi amministrativi nel nuovo assetto delle istituzioni scolastiche.

ALLEGATO B

PREVISIONE DELLE CLASSI E DELL'ORGANICO

Il documento ipotizza gli impatti dell'attuazione della legge di riordino dei cicli analizzando tre diversi scenari a partire dall'a.s. 2001/2002 e fino all'a.s. 2012/2013:

- ipotesi di fabbisogno di organico di personale docente in situazione di invarianza normativa (quale termine di riferimento per la verifica degli impatti derivanti dalla riforma);

- ipotesi di fabbisogno di organico di personale docente a fronte dell'applicazione della riforma in presenza della cosiddetta «onda anomala» (ipotesi A);

- ipotesi di fabbisogno di organico di personale docente a fronte dell'applicazione della riforma simulando la frantumazione dell'«onda anomala» (ipotesi B).

La prima ipotesi, formulata quale elemento di raffronto, riguarda l'evoluzione del sistema scolastico senza l'introduzione della Legge di riordino; le ipotesi A e B analizzano l'andamento del sistema scolastico della «scuola riformata». In particolare l'ipotesi A considera il contemporaneo passaggio al primo anno della scuola superiore, nell'a.s. 2007/2008, di studenti di due diversi anni scolastici (gli ultimi che hanno frequentato la III media e i primi che hanno frequentato il VII anno della scuola di base) che avrà effetto per i successivi quattro anni.

L'ipotesi B, invece, simula uno scenario che consente di attenuare e diluire nel tempo l'effetto dell'«onda anomala». Tale scenario si ipotizza adottato già a partire dall'a.s. 2002/2003 per la scuola elementare e media.

Per ottenere la previsione delle dotazioni organiche, non essendo ancora definiti i nuovi modelli di calcolo del fabbisogno di posti per la «scuola riformata», sono stati applicati i criteri al momento in vigore.

Metodologia applicata

Alunni e classi

A partire dai dati di organico di fatto dell'anno scolastico 1999/2000 comunicati al Sistema Informativo dagli uffici periferici, è stato calcolato il nu-

mero medio di alunni per classe per ciascun ordine di scuola. La scelta dell'anno scolastico 1999/2000 come anno scolastico di riferimento è stata dettata dalla completa disponibilità di dati ormai consolidati.

Scuola elementare				
I 18,15	II 18,47	III 18,31	IV 18,14	V 17,93
Scuola media				
I 21,4		II 20,82		III 19,96
Scuola superiore				
I 23,71	II 21,92	III 22,01	IV 21,18	V 19,02

La previsione delle *classi ad invarianza normativa* è stata ottenuta dividendo, per ciascun anno di corso, il numero degli alunni previsti, così come prospettati nella Tabella 1a, per il numero medio di alunni per classe riscontrato nell'anno scolastico di riferimento 1999/2000. I risultati di tale elaborazione sono contenuti nella Tabella 1b.

In allegato al documento si riportano anche le tabelle 2 e 5 che prospettano la previsione degli alunni facendo riferimento rispettivamente alle ipotesi A e B.

Per quantificare il numero di *classi previste della scuola di base «riformata»* (sia per l'ipotesi A che per l'ipotesi B) è stato utilizzato per i primi due anni di corso il rapporto alunni/classi della prima e seconda elementare. Per gli anni di corso successivi, avendo ipotizzato l'unitarietà del ciclo, è stato confermato il divisore della seconda elementare.

Per ottenere il numero di classi della scuola secondaria «riformata» sono stati confermati i rapporti utilizzati in invarianza normativa.

I risultati delle elaborazioni si trovano rispettivamente nelle tabelle 3 e 6 e sono stati utilizzati come base per calcolare il fabbisogno di organico.

Posti – scuola elementare e media (ipotesi di invarianza normativa e regime transitorio per le classi che proseguono nel vecchio ordinamento)

Per determinare i rapporti da utilizzare per stimare l'organico, sono stati considerati i dati di organico di diritto noti al Sistema Informativo per l'a.s. 1999/2000, ad esclusione dei posti di sostegno e dei posti di istruzione per adulti.

Nell'ipotesi di invarianza normativa (tabella 1c) e per le classi ancora funzionanti secondo l'attuale ordinamento vale quanto segue:

SCUOLA ELEMENTARE	Per tutti gli anni di previsione le classi sono state suddivise per tipologia di funzionamento, applicando la stessa percentuale dell'anno scolastico di riferimento 1999/2000 (tempo pieno pari al 19% e a modulo all'81%).
	È stato quindi calcolato un monte ore teorico moltiplicando le classi a tempo pieno per 40 ore settimanali e quelle a modulo per 30. A partire da tale monte ore teorico dell'a.s. 1999/2000 è stato calcolato il rapporto ore/posti dell'anno scolastico di riferimento 1999/2000 che è risultato pari a 19,36.
	Per trasformare il monte ore teorico degli anni previsti in posti è stato utilizzato il rapporto tra monte ore teorico e totale posti dell'anno scolastico di riferimento 1999/2000 (19,36).
SCUOLA MEDIA	I posti sono stati ottenuti moltiplicando le classi previste per il rapporto classi/posti dell'anno scolastico di riferimento 1999/2000 pari a 1,92.

Posti – scuola di base (ipotesi di attuazione della riforma)

Per la scuola di base, nell'ipotesi di attuazione della riforma, alle classi previste è stata applicata la stessa percentuale di classi a tempo pieno e a modulo riscontrata nell'anno scolastico di riferimento 1999/2000 e, di conseguenza, si è calcolato il monte ore teorico previsto moltiplicando le classi a tempo pieno per 40 ore settimanali e quelle a modulo per 30.

Per trasformare tale monte ore in posti sono state applicate tre ipotesi:

Ipotesi 0	Anche se soltanto come ipotesi di studio si è previsto lo sviluppo degli organici ad invarianza dell'orario di servizio dei docenti dell'attuale scuola elementare che nelle due articolazioni della variabile (onda anomala e onda anomala frantumata) prevede riduzioni di organico pari, rispettivamente, a 40.000 posti circa e a 49.000 posti circa.	<i>Tabella 8.0</i>
Ipotesi 1	<i>Tenuto conto che a fronte di 22 ore settimanali di insegnamento previste dal contratto per i docenti della scuola elementare, il rapporto monte ore/posti è pari a 19,36, e volendo riportare l'orario di insegnamento a 20 ore per conformarlo progressivamente a quello dei docenti della scuola media, il rapporto monte ore/posti (Rap) da uti-</i>	<i>Tabelle 4.1 e 7.1</i>

	<p><i>lizzare è stato ricavato applicando la seguente proporzione:</i></p> $22:19,36=20:Rap$ <p>Il valore di Rap è, pertanto, pari a 17,59.</p> <p>Applicare tale rapporto per determinare i posti equivale a considerare un orario medio di insegnamento pari a 20 ore ed estendere alla nuova «scuola di base» gli stessi margini di flessibilità attualmente in vigore nella scuola elementare.</p> <p>Tale rapporto è applicato solo dall'a.s. 2004/2005.</p>	
<p>Ipotesi 2</p>	<p>Volendo equiparare l'orario di servizio per tutti i docenti del ciclo di base a quello attualmente prestato dai docenti della scuola media (per contratto 18 ore), è stato calcolato il monte ore totale della scuola media applicando i piani orario in vigore alle classi dell'anno scolastico di riferimento 1999/2000. Dividendo il monte ore ottenuto per il numero dei posti, il divisore che rappresenta l'orario di insegnamento frontale è pari a 16,97.</p> <p>Questo equivale a portare per tutti i docenti l'orario di insegnamento a 18 ore e, di conseguenza, riportare sulla nuova «scuola di base» margini inferiori di flessibilità rispetto a quelli attualmente in vigore nella scuola elementare.</p> <p>Tale rapporto è applicato solo dall'a.s. 2004/2005.</p>	<p><i>Tabelle 4.2 e 7.2</i></p>

Posti – scuola superiore (ipotesi di invarianza normativa e regime transitorio per le classi che proseguono nel vecchio ordinamento)

Nell'ipotesi di invarianza normativa è stato calcolato il numero medio di ore di lezione per anno di corso sulla base dei dati noti al sistema informativo per l'anno scolastico 1999/2000.

Monte ore				
I 33	II 33	III 34	IV 32	V 32

È stato calcolato il rapporto tra il monte ore totale e i posti di organico di diritto dell'anno scolastico di riferimento 1999/2000, che risulta essere pari a **15,86**. Tale divisore risulta, inoltre, paragonabile a quello utilizzato per il cal-

colo dell'organico funzionale di istituto per le scuole superiori che effettuano la sperimentazione.

Moltiplicando il numero delle classi previste per il numero medio di ore di lezione per anno di corso si è ottenuto il monte ore complessivo previsto dal quale si è ricavato il numero di posti previsti utilizzando il rapporto dell'anno scolastico di riferimento 1999/2000.

Posti - scuola superiore (attuazione della riforma)

Nell'ipotesi di attuazione della riforma, è stato moltiplicato il numero delle classi previste per 30 (numero medio ipotizzato di ore di lezione settimanali).

Per ottenere il numero di posti previsto si è diviso tale monte ore per il rapporto monte ore/posti dell'anno scolastico di riferimento 1999/2000 (**15,86**).

Infine, nelle tabelle 8.1 e 8.2 sono riportati i confronti tra le diverse ipotesi di applicazione della riforma e la situazione di riferimento (invarianza normativa).

In particolare, tali tabelle contengono la previsione del fabbisogno di risorse professionali necessarie nell'arco dei 12 anni esaminati, secondo gli scenari presi a riferimento, anche in relazione alla simulazione di frantumazione dell'«onda anomala».

PREVISIONE DI ALUNNI, CLASSI E POSTI FINO ALL'A.S. 2012/2013,
NELL'IPOTESI DI ATTUAZIONE DELLA RIFORMA DALL'A.S. 2001/2002 PER I PRIMI
DUE ANNI DELLA SCUOLA DI BASE E PER IL PRIMO ANNO DELLA SCUOLA SECONDARIA.

Tabella 1a: Previsione alunni in invarianza normativa

Anno scolastico	Scuola elementare					Scuola media		
	I	II	III	IV	V	I	II	III
2001/02	478.361	494.526	503.706	516.636	520.992	587.127	562.521	552.728
2002/03	487.294	486.469	493.857	503.635	517.525	584.881	567.507	550.692
2003/04	490.669	495.284	485.807	493.779	504.545	580.894	565.828	555.553
2004/05	484.012	498.835	494.556	485.726	494.658	567.148	561.982	554.007
2005/06	488.031	492.067	498.119	494.424	486.583	555.824	549.153	550.353
2006/07	516.026	496.127	491.392	498.001	495.220	546.636	538.096	538.028
2007/08	516.899	524.463	495.413	491.306	498.826	555.038	529.122	527.170
2008/09	515.843	525.483	523.633	495.295	492.166	559.385	536.479	518.318
2009/10	514.040	524.416	524.736	523.439	496.113	552.708	540.826	525.056
2010/11	512.536	522.588	523.677	524.620	524.194	556.388	534.851	529.384
2011/12	509.763	521.056	521.854	523.568	525.500	586.015	537.984	523.831
2012/13	501.795	518.244	520.324	521.747	524.457	589.383	565.497	526.647

Anno scolastico	Scuola secondaria				
	I	II	III	IV	V
2001/02	571.610	505.173	477.878	417.996	365.474
2002/03	581.624	501.653	473.045	428.217	359.133
2003/04	580.679	509.750	470.009	425.273	367.859
2004/05	585.204	509.499	476.438	422.309	365.464
2005/06	584.182	513.201	476.900	427.625	363.021
2006/07	580.610	512.649	480.046	428.304	367.331
2007/08	568.548	509.756	479.883	431.018	368.051
2008/09	557.040	499.811	477.391	431.044	370.322
2009/10	547.493	489.731	468.700	428.960	370.418
2010/11	552.949	481.207	459.329	421.523	368.680
2011/12	557.601	484.870	451.226	413.171	362.429
2012/13	552.785	488.915	453.619	405.822	355.278

Tabella 1b: Previsione classi in invarianza normativa

Anno scolastico	Scuola elementare					Scuola media		
	I	II	III	IV	V	I	II	III
2001/02	26.355	26.770	27.513	28.480	29.048	27.432	27.020	27.689
2002/03	26.847	26.334	26.975	27.763	28.854	27.327	27.259	27.587
2003/04	27.033	26.811	26.535	27.220	28.131	27.141	27.178	27.831
2004/05	26.666	27.004	27.013	26.776	27.579	26.499	26.994	27.753
2005/06	26.888	26.637	27.208	27.255	27.129	25.970	26.377	27.570
2006/07	28.430	26.857	26.840	27.452	27.611	25.540	25.846	26.953
2007/08	28.478	28.391	27.060	27.083	27.812	25.933	25.415	26.409
2008/09	28.420	28.446	28.601	27.303	27.441	26.136	25.769	25.965
2009/10	28.321	28.388	28.662	28.855	27.661	25.824	25.977	26.303
2010/11	28.238	28.289	28.604	28.920	29.226	25.996	25.690	26.520
2011/12	28.085	28.207	28.504	28.862	29.299	27.380	25.841	26.242
2012/13	27.646	28.054	28.421	28.761	29.241	27.538	27.162	26.383

Anno scolastico	Scuola secondaria				
	I	II	III	IV	V
2001/02	24.105	23.040	21.710	19.735	19.212
2002/03	24.528	22.880	21.491	20.218	18.878
2003/04	24.488	23.249	21.353	20.079	19.337
2004/05	24.679	23.238	21.645	19.939	19.211
2005/06	24.636	23.406	21.666	20.190	19.083
2006/07	24.485	23.381	21.809	20.222	19.309
2007/08	23.976	23.249	21.801	20.350	19.347
2008/09	23.491	22.796	21.688	20.351	19.467
2009/10	23.088	22.336	21.293	20.253	19.472
2010/11	23.318	21.947	20.867	19.902	19.380
2011/12	23.515	22.114	20.499	19.507	19.052
2012/13	23.312	22.299	20.608	19.160	18.676

Tabella 1c: Previsione posti in invarianza normativa

Anno scolastico	Scuola elementare	Scuola media	Scuola secondaria
2001/02	227.604	157.989	223.144
2002/03	225.309	158.050	223.522
2003/04	223.591	158.006	224.556
2004/05	222.451	156.267	225.020
2005/06	222.581	153.711	225.573
2006/07	225.996	150.676	226.034
2007/08	228.688	149.557	225.018
2008/09	230.972	149.774	223.069
2009/10	233.733	150.224	220.240
2010/11	236.023	150.420	218.103
2011/12	235.496	152.838	216.613
2012/13	234.122	155.954	215.351

Tabella 2: Riforma dei cicli - Ipotesi A. Previsione alunni

Anno scolastico	Scuola elementare					Scuola media		
	I	II	III	IV	V	I	II	III
2001/02			503.706	516.636	520.992	587.127	562.521	552.728
2002/03				503.635	517.525	584.881	567.507	550.692
2003/04					504.545	580.894	565.828	555.553
2004/05						567.148	561.982	554.007
2005/06							549.153	550.353
2006/07								538.028

Anno scolastico	Nuovo ciclo di base						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
2001/02	478.361	494.526					
2002/03	487.294	486.469	493.857				
2003/04	490.669	495.284	485.807	493.779			
2004/05	484.012	498.835	494.556	485.726	494.658		
2005/06	488.031	492.067	498.119	494.424	485.751	529.695	
2006/07	516.026	496.127	491.392	498.001	494.399	485.878	552.728
2007/08	516.899	524.463	495.413	491.306	497.991	494.375	500.586
2008/09	515.843	525.483	523.633	495.295	491.325	497.980	507.538
2009/10	514.040	524.416	524.736	523.439	495.283	491.344	511.336
2010/11	512.536	522.588	523.677	524.620	523.358	495.272	504.830
2011/12	509.763	521.056	521.854	523.568	524.616	523.277	508.556
2012/13	501.795	518.244	520.324	521.747	523.571	524.612	536.589

Anno scolastico	Scuola secondaria				
	I	II	III	IV	V
2001/02	571.610	505.173	477.878	417.996	365.474
2002/03	579.064	504.214	473.045	428.217	359.133
2003/04	575.219	510.950	474.357	425.273	367.859
2004/05	576.907	508.656	479.793	428.333	365.464
2005/06	572.985	510.397	478.130	433.917	369.761
2006/07	566.618	507.697	479.200	433.447	375.508
2007/08	1.076.957	502.694	476.698	435.023	376.282
2008/09	548.164	981.488	471.869	433.586	378.609
2009/10	516.647	567.811	871.249	429.972	378.427
2010/11	515.947	515.399	544.598	841.297	376.297
2011/12	507.404	512.226	486.485	548.815	816.688
2012/13	508.200	504.127	486.633	482.950	543.461

Tabella 3: Riforma dei cicli - Ipotesi A. Previsione classi

Anno scolastico	Scuola elementare					Scuola media		
	I	II	III	IV	V	I	II	III
2001/02			27.513	28.480	29.048	27.432	27.020	27.689
2002/03				27.763	28.854	27.327	27.259	27.587
2003/04					28.131	27.141	27.178	27.831
2004/05						26.499	26.994	27.753
2005/06							26.377	27.570
2006/07								26.953

Anno scolastico	Nuovo ciclo di base						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
2001/02	26.355	26.770					
2002/03	26.847	26.334	26.734				
2003/04	27.033	26.811	26.298	26.730			
2004/05	26.666	27.004	26.772	26.294	26.778		
2005/06	26.888	26.637	26.965	26.765	26.295	28.674	
2006/07	28.430	26.857	26.601	26.959	26.764	26.302	29.921
2007/08	28.478	28.391	26.818	26.596	26.958	26.762	27.098
2008/09	28.420	28.446	28.346	26.812	26.597	26.957	27.475
2009/10	28.321	28.388	28.406	28.336	26.811	26.598	27.680
2010/11	28.238	28.289	28.348	28.399	28.331	26.811	27.328
2011/12	28.085	28.207	28.250	28.343	28.399	28.327	27.530
2012/13	27.646	28.054	28.167	28.244	28.343	28.399	29.047

Anno scolastico	Scuola secondaria				
	I	II	III	IV	V
2001/02	24.105	23.040	21.710	19.735	19.212
2002/03	24.420	22.997	21.491	20.218	18.878
2003/04	24.258	23.304	21.550	20.079	19.337
2004/05	24.329	23.199	21.797	20.223	19.211
2005/06	24.163	23.279	21.722	20.487	19.437
2006/07	23.895	23.155	21.770	20.465	19.739
2007/08	45.416	22.927	21.657	20.539	19.780
2008/09	23.117	44.765	21.437	20.471	19.902
2009/10	21.788	25.897	39.581	20.301	19.893
2010/11	21.758	23.507	24.741	39.721	19.781
2011/12	21.398	23.362	22.101	25.912	42.930
2012/13	21.431	22.993	22.108	22.802	28.568

Tabella 4.0: Riforma dei cicli – Ipotesi A. Previsione posti

Anno scolastico	Scuola elementare	Scuola media	Nuovo ciclo di base	Scuola secondaria
2001/02	140.090	157.989	87.514	218.586
2002/03	93.266	158.050	131.646	214.575
2003/04	46.341	158.006	176.052	210.188
2004/05		156.267	231.361	208.077
2005/06		103.761	281.111	206.278
2006/07		51.841	332.421	206.157
2007/08			331.151	246.424
2008/09			334.534	245.239
2009/10			337.110	241.018
2010/11			339.197	244.891
2011/12			341.617	256.605
2012/13			342.933	222.944

Tabella 4.1: Riforma dei cicli – Ipotesi A. Previsione posti

Anno scolastico	Scuola elementare	Scuola media	Nuovo ciclo di base	Scuola secondaria
2001/02	140.090	157.989	87.514	218.586
2002/03	93.266	158.050	131.646	214.575
2003/04	46.341	158.006	176.052	210.188
2004/05		156.267	241.934	208.077
2005/06		103.761	293.958	206.278
2006/07		51.841	347.613	206.157
2007/08			346.285	246.424
2008/09			349.822	245.239
2009/10			352.517	241.018
2010/11			354.698	244.891
2011/12			357.230	256.605
2012/13			358.605	222.944

Tabella 4.2: Riforma dei cicli - Ipotesi A. Previsione posti

Scuola elementare	Scuola media	Nuovo ciclo di base	Scuola secondaria
140.090	157.989	87.514	218.586
93.266	158.050	131.646	214.575
46.341	158.006	176.052	210.188
	156.267	250.903	208.077
	103.761	304.856	206.278
	51.841	360.500	206.157
		359.122	246.424
		362.791	245.239
		365.585	241.018
		367.848	244.891
		370.473	256.605
		371.899	222.944

Tabella 5: Riforma dei cicli - Ipotesi B. Previsione alunni

Anno scolastico	Scuola elementare					Scuola media		
	I	II	III	IV	V	I	II	III
2001/02			503.706	516.636	520.992	587.127	562.521	552.728
2002/03				377.709	514.292	583.792	550.973	556.844
2003/04					252.692	574.429	563.650	522.485
2004/05						189.368	552.285	550.740
2005/06								582.869
2006/07								

Anno scolastico	Nuovo ciclo di base						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
2001/02	478.361	494.526					
2002/03	487.294	486.469	493.857				
2003/04	490.669	495.284	485.807	493.779			
2004/05	484.012	498.835	494.556	485.726	494.658		
2005/06	488.031	492.067	498.119	494.424	485.751	529.695	
2006/07	516.026	496.127	491.392	498.001	494.399	485.878	552.728
2007/08	516.899	524.463	495.413	491.306	497.991	494.375	500.586
2008/09	515.843	525.483	523.633	495.295	491.325	497.980	507.538
2009/10	514.040	524.416	524.736	523.439	495.283	491.344	511.336
2010/11	512.536	522.588	523.677	524.620	523.358	495.272	504.830
2011/12	509.763	521.056	521.854	523.568	524.616	523.277	508.556
2012/13	501.795	518.244	520.324	521.747	523.571	524.612	536.589

Anno scolastico	Scuola secondaria				
	I	II	III	IV	V
2001/02	571.610	505.173	477.878	417.996	365.474
2002/03	712.662	504.214	473.045	428.217	359.133
2003/04	732.518	619.484	474.357	425.273	367.859
2004/05	682.664	645.377	573.175	428.333	365.464
2005/06	701.139	607.090	603.810	513.269	369.761
2006/07	607.302	620.065	572.605	545.396	442.302
2007/08	568.764	543.613	581.323	521.278	472.690
2008/09	513.899	534.855	514.539	528.295	454.196
2009/10	514.491	511.065	490.149	471.360	460.934
2010/11	515.821	510.477	474.087	482.750	413.429
2011/12	507.397	511.876	478.592	468.475	472.134
2012/13	508.199	504.105	485.963	472.745	460.362

Tabella 6: Riforma dei cicli - Ipotesi B. Previsione classi

Anno scolastico	Scuola elementare					Scuola media		
	I	II	III	IV	V	I	II	III
2001/02		27.513	28.480	29.048	27.432	27.020	27.689	
2002/03			20.821	28.674	27.277	26.465	27.895	
2003/04				14.089	26.839	27.074	26.174	
2004/05					8.848	26.528	27.590	
2005/06						0	29.199	
2006/07							0	

Anno scolastico	Nuovo ciclo di base						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
2001/02	26.355	26.770					
2002/03	26.847	26.334	26.734				
2003/04	27.033	26.811	26.298	26.730			
2004/05	26.666	27.004	26.772	26.294	26.778		
2005/06	26.888	26.637	26.965	26.765	26.295	28.674	
2006/07	28.430	26.857	26.601	26.959	26.764	26.302	29.921
2007/08	28.478	28.391	26.818	26.596	26.958	26.762	27.098
2008/09	28.420	28.446	28.346	26.812	26.597	26.957	27.475
2009/10	28.321	28.388	28.406	28.336	26.811	26.598	27.680
2010/11	28.238	28.289	28.348	28.399	28.331	26.811	27.328
2011/12	28.085	28.207	28.250	28.343	28.399	28.327	27.530
2012/13	27.646	28.054	28.167	28.244	28.343	28.399	29.047

Anno scolastico	Scuola secondaria				
	I	II	III	IV	V
2001/02	24.105	23.040	21.710	19.735	19.212
2002/03	30.054	22.997	21.491	20.218	18.878
2003/04	30.891	28.254	21.550	20.079	19.337
2004/05	28.789	29.435	26.039	20.223	19.211
2005/06	29.568	27.689	27.431	24.233	19.437
2006/07	25.611	28.280	26.014	25.750	23.250
2007/08	23.985	24.794	26.410	24.612	24.848
2008/09	21.672	24.394	23.376	24.943	23.875
2009/10	21.697	23.309	22.268	22.255	24.230
2010/11	21.753	23.282	21.538	22.793	21.733
2011/12	21.397	23.346	21.743	22.119	24.818
2012/13	21.431	22.992	22.077	22.320	24.200

Tabella 7.0: Riforma dei cicli - Ipotesi B. Previsione posti

Anno scolastico	Scuola elementare	Scuola media	Nuovo ciclo di base	Scuola secondaria
2001/02	140.090	157.989	87.514	218.586
2002/03	81.534	157.020	131.646	225.228
2003/04	23.209	154.038	176.052	232.090
2004/05		121.108	231.361	236.324
2005/06		56.161	281.111	242.716
2006/07		-	332.421	243.750
2007/08			331.151	235.703
2008/09			334.534	223.621
2009/10			337.110	215.110
2010/11			339.197	210.080
2011/12			341.617	214.475
2012/13			342.933	213.713

Tabella 7.1: Riforma dei cicli - Ipotesi B. Previsione posti

Anno scolastico	Scuola elementare	Scuola media	Nuovo ciclo di base	Scuola secondaria
2001/02	140.090	157.989	87.514	218.586
2002/03	81.534	157.020	131.646	225.228
2003/04	23.209	154.038	176.052	232.090
2004/05		121.108	241.934	236.324
2005/06		56.161	293.958	242.716
2006/07		-	347.613	243.750
2007/08			346.285	235.703
2008/09			349.822	223.621
2009/10			352.517	215.110
2010/11			354.698	210.080
2011/12			357.230	214.475
2012/13			358.605	213.713

Tabella 7.2: Riforma dei cicli – Ipotesi B. Previsione posti

Anno scolastico	Scuola elementare	Scuola media	Nuovo ciclo di base	Scuola secondaria
2001/02	140.090	157.989	87.514	218.586
2002/03	81.534	157.020	131.646	225.228
2003/04	23.209	154.038	176.052	232.090
2004/05		121.108	250.903	236.324
2005/06		56.161	304.856	242.716
2006/07		-	360.500	243.750
2007/08			359.122	235.703
2008/09			362.791	223.621
2009/10			365.585	215.110
2010/11			367.848	210.080
2011/12			370.473	214.475
2012/13			371.899	213.713

Tabella 8.0: Confronto previsione posti

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Posti previsti			Posti previsti		
	Posti previsti in invarianza normativa			Ipotesi A (con onda anomala)			Ipotesi B (frantumazione onda anomala)		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	a	b	c=a+b	d	e	f=d+e	g	h	i=g+h
2001/02	385.593	223.144	608.737	385.593	218.586	604.179	385.593	218.586	604.179
2002/03	383.359	223.522	606.882	382.962	214.575	597.537	370.200	225.228	595.428
2003/04	381.597	224.556	606.154	380.399	210.188	590.587	353.299	232.090	585.389
2004/05	378.718	225.020	603.738	387.628	208.077	595.705	352.469	236.324	588.793
2005/06	376.292	225.573	601.866	384.872	206.278	591.150	337.272	242.716	579.988
2006/07	376.672	226.034	602.706	384.262	206.157	590.419	332.421	243.750	576.171
2007/08	378.244	225.018	603.263	331.151	246.424	577.575	331.151	235.703	566.854
2008/09	380.747	223.069	603.816	334.534	245.239	579.773	334.534	223.621	558.155
2009/10	383.958	220.240	604.198	337.110	241.018	578.128	337.110	215.110	552.220
2010/11	386.444	218.103	604.546	339.197	244.891	584.088	339.197	210.080	549.277
2011/12	388.334	216.613	604.947	341.617	256.605	598.222	341.617	214.475	556.092
2012/13	390.076	215.351	605.427	342.933	222.944	565.877	342.933	213.713	556.646

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Posti previsti			Posti previsti		
	Ipotesi A invarianza normativa			Ipotesi B invarianza normativa			Ipotesi A - Ipotesi B		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	d-a	e-b	f-c	g-a	h-b	i-c	d-g	e-h	f-i
2001/02	0	-4.558	-4.558	0	-4.558	-4.558	0	0	0
2002/03	-397	-8.947	-9.345	-13.159	1.706	-11.454	12.762	-10.653	2.109
2003/04	-1.198	-14.368	-15.567	-28.298	7.534	-20.765	27.100	-21.902	5.198
2004/05	8.910	-16.943	-8.033	-26.249	11.304	-14.945	35.159	-28.247	6.912
2005/06	8.580	-19.295	-10.716	-39.020	17.143	-21.878	47.600	-36.438	11.162
2006/07	7.590	-19.877	-12.287	-44.251	17.716	-26.535	51.841	-37.593	14.248
2007/08	-47.093	21.406	-25.688	-47.093	10.685	-36.409	0	10.721	10.721
2008/09	-46.213	22.170	-24.043	-46.213	552	-45.661	0	21.618	21.618
2009/10	-46.848	20.778	-26.070	-46.848	-5.130	-51.978	0	25.908	25.908
2010/11	-47.247	26.788	-20.458	-47.247	-8.023	-55.269	0	34.811	34.811
2011/12	-46.717	39.992	-6.725	-46.717	-2.138	-48.855	0	42.130	42.130
2012/13	-47.143	7.593	-39.550	-47.143	-1.638	-48.781	0	9.231	9.231

Tabella 8.0.costi. Confronto previsione costi (in milioni)

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Costi previsti			Costi previsti		
	Costi previsti in invarianza normativa			Ipotesi A (con onda anomala)			Ipotesi B (frantumazione onda anomala)		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	a	b	c=a+b	d	e	f=d+e	g	h	i=g+h
2001/02	21.997.310	13.833.270	35.830.580	21.997.310	13.550.708	35.548.018	21.997.310	13.550.708	35.548.018
2002/03	21.875.030	13.856.704	35.731.734	21.853.242	13.302.056	35.155.298	21.147.409	13.962.463	35.109.872
2003/04	21.778.097	13.920.804	35.698.901	21.712.350	13.030.095	34.742.445	20.204.099	14.387.856	34.591.955
2004/05	21.610.897	13.949.569	35.560.466	22.589.468	12.899.228	35.488.696	20.473.926	14.650.333	35.124.259
2005/06	21.464.235	13.983.850	35.448.085	22.265.722	12.787.704	35.053.426	19.401.597	15.046.589	34.448.186
2006/07	21.469.033	14.012.429	35.481.462	22.066.151	12.780.203	34.846.354	18.946.842	15.110.689	34.057.531
2007/08	21.549.440	13.949.445	35.498.885	18.874.457	15.276.458	34.150.915	18.874.457	14.611.835	33.486.292
2008/09	21.687.844	13.828.621	35.516.465	19.067.276	15.202.996	34.270.272	19.067.276	13.862.841	32.930.117
2009/10	21.866.446	13.653.244	35.519.690	19.214.099	14.941.326	34.155.425	19.214.099	13.335.222	32.549.321
2010/11	22.003.916	13.520.766	35.524.682	19.333.051	15.181.423	34.514.474	19.333.051	13.023.400	32.356.451
2011/12	22.120.486	13.428.397	35.548.883	19.470.982	15.907.604	35.378.586	19.470.982	13.295.857	32.766.839
2012/13	22.232.573	13.350.162	35.582.735	19.545.990	13.820.872	33.366.862	19.545.990	13.248.619	32.794.609

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Costi previsti			Costi previsti		
	Ipotesi A invarianza normativa			Ipotesi B invarianza normativa			Ipotesi A - Ipotesi B		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	d-a	e-b	f-c	g-a	h-b	i-c	d-g	e-h	f-i
2001/02	0	-282.562	-282.562	0	-282.562	-282.562	0	0	0
2002/03	-21.788	-554.648	-576.436	-727.621	105.759	-621.862	705.833	-660.407	45.426
2003/04	-65.747	-890.709	-956.456	-1.573.998	467.052	-1.106.946	1.508.251	-1.357.761	150.490
2004/05	978.571	-1.050.341	-71.770	-1.136.971	700.764	-436.207	2.115.542	-1.751.105	364.437
2005/06	801.487	-1.196.146	-394.659	-2.062.638	1.062.739	-999.899	2.864.125	-2.258.885	605.240
2006/07	597.118	-1.232.226	-635.108	-2.522.191	1.098.260	-1.423.931	3.119.309	-2.330.486	788.823
2007/08	-2.674.983	1.327.013	-1.347.970	-2.674.983	662.390	-2.012.593	0	664.623	664.623
2008/09	-2.620.568	1.374.375	-1.246.193	-2.620.568	34.220	-2.586.348	0	1.340.155	1.340.155
2009/10	-2.652.347	1.288.082	-1.364.265	-2.652.347	-318.022	-2.970.369	0	1.606.104	1.606.104
2010/11	-2.670.865	1.660.657	-1.010.208	-2.670.865	-497.366	-3.168.231	0	2.158.023	2.158.023
2011/12	-2.649.504	2.479.207	-170.297	-2.649.504	-132.540	-2.782.044	0	2.611.747	2.611.747
2012/13	-2.686.583	470.710	-2.215.873	-2.686.583	-101.543	-2.788.126	0	572.253	572.253
Totale costi	-13.665.209	3.393.412	-10.271.797	-23.978.269	2.799.151	-21.179.118			

Tabella 8.1: Confronto previsione posti

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Posti previsti			Posti previsti		
	Posti previsti in invarianza normativa			Ipotesi A (con onda anomala)			Ipotesi B (frantumazione onda anomala)		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	a	b	c=a+b	d	e	f=d+e	g	h	i=g+h
2001/02	385.593	223.144	608.737	385.593	218.586	604.179	385.593	218.586	604.179
2002/03	383.359	223.522	606.882	382.962	214.575	597.537	370.200	225.228	595.428
2003/04	381.597	224.556	606.154	380.399	210.188	590.587	353.299	232.090	585.389
2004/05	378.718	225.020	603.738	398.201	208.077	606.278	363.042	236.324	599.366
2005/06	376.292	225.573	601.866	397.719	206.278	603.997	350.119	242.716	592.835
2006/07	376.672	226.034	602.706	399.454	206.157	605.611	347.613	243.750	591.363
2007/08	378.244	225.018	603.263	346.285	246.424	592.709	346.285	235.703	581.988
2008/09	380.747	223.069	603.816	349.822	245.239	595.061	349.822	223.621	573.443
2009/10	383.958	220.240	604.198	352.517	241.018	593.535	352.517	215.110	567.627
2010/11	386.444	218.103	604.546	354.698	244.891	599.589	354.698	210.080	564.778
2011/12	388.334	216.613	604.947	357.230	256.605	613.835	357.230	214.475	571.705
2012/13	390.076	215.351	605.427	358.605	222.944	581.549	358.605	213.713	572.318

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Posti previsti			Posti previsti		
	Ipotesi A invarianza normativa			Ipotesi B invarianza normativa			Ipotesi A - Ipotesi B		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	d-a	e-b	f-c	g-a	h-b	i-c	d-g	e-h	f-i
2001/02	0	-4.558	-4.558	0	-4.558	-4.558	0	0	0
2002/03	-397	-8.947	-9.345	-13.159	1.706	-11.454	12.762	-10.653	2.109
2003/04	-1.198	-14.368	-15.567	-28.298	7.534	-20.765	27.100	-21.902	5.198
2004/05	19.483	-16.943	2.540	-15.676	11.304	-4.372	35.159	-28.247	6.912
2005/06	21.427	-19.295	2.131	-26.173	17.143	-9.031	47.600	-36.438	11.162
2006/07	22.782	-19.877	2.905	-29.059	17.716	-11.343	51.841	-37.593	14.248
2007/08	-31.959	21.406	-10.554	-31.959	10.685	-21.275	0	10.721	10.721
2008/09	-30.925	22.170	-8.755	-30.925	552	-30.373	0	21.618	21.618
2009/10	-31.441	20.778	-10.663	-31.441	-5.130	-36.571	0	25.908	25.908
2010/11	-31.746	26.788	-4.957	-31.746	-8.023	-39.768	0	34.811	34.811
2011/12	-31.104	39.992	8.888	-31.104	-2.138	-33.242	0	42.130	42.130
2012/13	-31.471	7.593	-23.878	-31.471	-1.638	-33.109	0	9.231	9.231

Tabella 8.1.costi. Confronto previsione costi (in milioni)

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Costi previsti			Costi previsti		
	Costi previsti in invarianza normativa			Ipotesi A (con onda anomala)			Ipotesi B (frantumazione onda anomala)		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	a	b	c=a+b	d	e	f=d+e	g	h	i=g+h
2001/02	21.997.310	13.833.270	35.830.580	21.997.310	13.550.708	35.548.018	21.997.310	13.550.708	35.548.018
2002/03	21.875.030	13.856.704	35.731.734	21.853.242	13.302.056	35.155.298	21.147.409	13.962.463	35.109.872
2003/04	21.778.097	13.920.804	35.698.901	21.712.350	13.030.095	34.742.445	20.204.099	14.387.856	34.591.955
2004/05	21.610.897	13.949.569	35.560.466	23.192.093	12.899.228	36.091.321	21.076.551	14.650.333	35.726.884
2005/06	21.464.235	13.983.850	35.448.085	22.997.957	12.787.704	35.785.661	20.133.832	15.046.589	35.180.421
2006/07	21.469.033	14.012.429	35.481.462	22.932.042	12.780.203	35.712.245	19.812.733	15.110.689	34.923.422
2007/08	21.549.440	13.949.445	35.498.885	19.737.042	15.276.458	35.013.500	19.737.042	14.611.835	34.348.877
2008/09	21.687.844	13.828.621	35.516.465	19.938.639	15.202.996	35.141.635	19.938.639	13.862.841	33.801.480
2009/10	21.866.446	13.653.244	35.519.690	20.092.244	14.941.326	35.033.570	20.092.244	13.335.222	33.427.466
2010/11	22.003.916	13.520.766	35.524.682	20.216.554	15.181.423	35.397.977	20.216.554	13.023.400	33.239.954
2011/12	22.120.486	13.428.397	35.548.883	20.360.869	15.907.604	36.268.473	20.360.869	13.295.857	33.656.726
2012/13	22.232.573	13.350.162	35.582.735	20.439.239	13.820.872	34.260.111	20.439.239	13.248.619	33.687.858

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Costi previsti			Costi previsti		
	Ipotesi A invarianza normativa			Ipotesi B invarianza normativa			Ipotesi A - Ipotesi B		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	d-a	e-b	f-c	g-a	h-b	i-c	d-g	e-h	f-i
2001/02	-	-282.562	-282.562	-	-282.562	-282.562	0	0	0
2002/03	-21.788	-554.648	-576.436	-727.621	105.759	-621.862	705.833	-660.407	45.426
2003/04	-65.747	-890.709	-956.456	-1.573.998	467.052	-1.106.946	1.508.251	-1.357.761	150.490
2004/05	1.581.196	-1.050.341	530.855	-534.346	700.764	166.418	2.115.542	-1.751.105	364.437
2005/06	1.533.722	-1.196.146	337.576	-1.330.403	1.062.739	-267.664	2.864.125	-2.258.885	605.240
2006/07	1.463.009	-1.232.226	230.783	-1.656.300	1.098.260	-558.040	3.119.309	-2.330.486	788.823
2007/08	-1.812.398	1.327.013	-485.385	-1.812.398	662.390	-1.150.008	0	664.623	664.623
2008/09	-1.749.205	1.374.375	-374.830	-1.749.205	34.220	-1.714.985	0	1.340.155	1.340.155
2009/10	-1.774.202	1.288.082	-486.120	-1.774.202	-318.022	-2.092.224	0	1.606.104	1.606.104
2010/11	-1.787.362	1.660.657	-126.705	-1.787.362	-497.366	-2.284.728	0	2.158.023	2.158.023
2011/12	-1.759.617	2.479.207	719.590	-1.759.617	-1.759.617	-1.759.617	0	2.611.747	2.611.747
2012/13	-1.793.334	470.710	-1.322.624	-1.793.334	-101.543	-1.894.877	0	572.253	572.253
Totale costi	-6.185.726	3.393.412	-2.792.314	-16.498.786	2.799.151	-13.699.635			

Tabella 8.2: Confronto previsione posti

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Posti previsti			Posti previsti		
	Posti previsti in invarianza normativa			Ipotesi A (con onda anomala)			Ipotesi B (frantumazione onda anomala)		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	a	b	c=a+b	d	e	f=d+e	g	h	i=g+h
2001/02	385.593	223.144	608.737	385.593	218.586	604.179	385.593	218.586	604.179
2002/03	383.359	223.522	606.882	382.962	214.575	597.537	370.200	225.228	595.428
2003/04	381.597	224.556	606.154	380.399	210.188	590.587	353.299	232.090	585.389
2004/05	378.718	225.020	603.738	407.170	208.077	615.247	372.011	236.324	608.335
2005/06	376.292	225.573	601.866	408.617	206.278	614.895	361.017	242.716	603.733
2006/07	376.672	226.034	602.706	412.341	206.157	618.498	360.500	243.750	604.250
2007/08	378.244	225.018	603.263	359.122	246.424	605.546	359.122	235.703	594.825
2008/09	380.747	223.069	603.816	362.791	245.239	608.030	362.791	223.621	586.412
2009/10	383.958	220.240	604.198	365.585	241.018	606.603	365.585	215.110	580.695
2010/11	386.444	218.103	604.546	367.848	244.891	612.739	367.848	210.080	577.928
2011/12	388.334	216.613	604.947	370.473	256.605	627.078	370.473	214.475	584.948
2012/13	390.076	215.351	605.427	371.899	222.944	594.843	371.899	213.713	585.612

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Posti previsti			Posti previsti		
	Ipotesi A invarianza normativa			Ipotesi B invarianza normativa			Ipotesi A - Ipotesi B		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	d-a	e-b	f-c	g-a	h-b	i-c	d-g	e-h	f-i
2001/02	0	-4.558	-4.558	0	-4.558	-4.558	0	0	0
2002/03	-397	-8.947	-9.345	-13.159	1.706	-11.454	12.762	-10.653	2.109
2003/04	-1.198	-14.368	-15.567	-28.298	7.534	-20.765	27.100	-21.902	5.198
2004/05	28.452	-16.943	11.509	-6.707	11.304	4.597	35.159	-28.247	6.912
2005/06	32.325	-19.295	13.029	-15.275	17.143	1.867	47.600	-36.438	11.162
2006/07	35.669	-19.877	15.792	-16.172	17.716	1.544	51.841	-37.593	14.248
2007/08	-19.122	21.406	2.283	-19.122	10.685	-8.438	0	10.721	10.721
2008/09	-17.956	22.170	4.214	-17.956	552	-17.404	0	21.618	21.618
2009/10	-18.373	20.778	2.405	-18.373	-5.130	-23.503	0	25.908	25.908
2010/11	-18.596	26.788	8.193	-18.596	-8.023	-26.618	0	34.811	34.811
2011/12	-17.861	39.992	22.131	-17.861	-2.138	-19.999	0	42.130	42.130
2012/13	-18.177	7.593	-10.584	-18.177	-1.638	-19.815	0	9.231	9.231

Tabella 8.2.costi. Confronto previsione costi (in milioni)

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Costi previsti			Costi previsti		
	Costi previsti in invarianza normativa			Ipotesi A (con onda anomala)			Ipotesi B (frantumazione onda anomala)		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	a	b	c=a+b	d	e	f=d+e	g	h	i=g+h
2001/02	21.997.310	13.833.270	35.830.580	21.997.310	13.550.708	35.548.018	21.997.310	13.550.708	35.548.018
2002/03	21.875.030	13.856.704	35.731.734	21.853.242	13.302.056	35.155.298	21.147.409	13.962.463	35.109.872
2003/04	21.778.097	13.920.804	35.698.901	21.712.350	13.030.095	34.742.445	20.204.099	14.387.856	34.591.955
2004/05	21.610.897	13.949.569	35.560.466	23.703.294	12.899.228	36.602.522	21.587.752	14.650.333	36.238.085
2005/06	21.464.235	13.983.850	35.448.085	23.619.105	12.787.704	36.406.809	20.754.980	15.046.589	35.801.569
2006/07	21.469.033	14.012.429	35.481.462	23.666.557	12.780.203	36.446.760	20.547.248	15.110.689	35.657.937
2007/08	21.549.440	13.949.445	35.498.885	20.468.706	15.276.458	35.745.164	20.468.706	14.611.835	35.080.541
2008/09	21.687.844	13.828.621	35.516.465	20.677.827	15.202.996	35.880.823	20.677.827	13.862.841	34.540.668
2009/10	21.866.446	13.653.244	35.519.690	20.837.075	14.941.326	35.778.401	20.837.075	13.335.222	34.172.297
2010/11	22.003.916	13.520.766	35.524.682	20.966.058	15.181.423	36.147.481	20.966.058	13.023.400	33.989.458
2011/12	22.120.486	13.428.397	35.548.883	21.115.674	15.907.604	37.023.278	21.115.674	13.295.857	34.411.531
2012/13	22.232.573	13.350.162	35.582.735	21.196.951	13.820.872	35.017.823	21.196.951	13.248.619	34.445.570

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Costi previsti			Costi previsti		
	Ipotesi A invarianza normativa			Ipotesi B invarianza normativa			Ipotesi A - Ipotesi B		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	d-a	e-b	f-c	g-a	h-b	i-c	d-g	e-h	f-i
2001/02	0	-282.562	-282.562	0	-282.562	-282.562	0	0	0
2002/03	-21.788	-554.648	-576.436	-727.621	105.759	-621.862	705.833	-660.407	45.426
2003/04	-65.747	-890.709	-956.456	-1.573.998	467.052	-1.106.946	1.508.251	-1.357.761	150.490
2004/05	2.092.397	-1.050.341	1.042.056	-23.145	700.764	677.619	2.115.542	-1.751.105	364.437
2005/06	2.154.870	-1.196.146	958.724	-709.255	1.062.739	353.484	2.864.125	-2.258.885	605.240
2006/07	2.197.524	-1.232.226	965.298	-921.785	1.098.260	176.475	3.119.309	-2.330.486	788.823
2007/08	-1.080.734	1.327.013	246.279	-1.080.734	662.390	-418.344	0	664.623	664.623
2008/09	-1.010.017	1.374.375	364.358	-1.010.017	34.220	-975.797	0	1.340.155	1.340.155
2009/10	-1.029.371	1.288.082	258.711	-1.029.371	-318.022	-1.347.393	0	1.606.104	1.606.104
2010/11	-1.037.858	1.660.657	622.799	-1.037.858	-497.366	-1.535.224	0	2.158.023	2.158.023
2011/12	-1.004.812	2.479.207	1.474.395	-1.004.812	-132.540	-1.137.352	0	2.611.747	2.611.747
2012/13	-1.035.622	470.710	-564.912	-1.035.622	-101.543	-1.137.165	0	572.253	572.253
Totale costi	158.842	3.393.412	3.552.254	-10.154.218	2.799.151	-7.355.067			

Tabella 9: Personale docente della scuola elementare, secondaria di I e II grado. Previsione delle cessazioni per raggiungimento del limite di età

Anno scolastico	Scuola elementare	Scuola secondaria di I grado	Scuola secondaria di II grado	Totale
2001/02	1.154	630	1.090	2.874
2002/03	804	521	732	2.057
2003/04	1.195	691	1.048	2.934
2004/05	1.639	999	1.414	4.052
2005/06	2.083	1.384	1.849	5.316
2006/07	2.960	2.004	2.624	7.588
2007/08	3.217	2.448	3.117	8.782
2008/09	3.738	3.337	3.988	11.063
2009/10	3.868	4.034	4.703	12.605
2010/11	4.140	4.915	5.476	14.531
2011/12	5.842	7.865	8.453	22.160
2012/13	7.520	10.115	10.591	28.226
Totale pensionamenti nel periodo compreso tra l'a.s. 2001/2002 e l'a.s. 2012/2013	38.160	38.943	45.085	122.188

La tabella riporta l'andamento delle cessazioni previste per raggiunti limiti di età, fino all'a.s. 2012/13, dei docenti titolari nell'a.s. 2000/2001 nella scuola elementare, nella scuola secondaria di I grado, nella scuola secondaria di II grado, con l'esclusione dei titolari su posti di sostegno e dei titolari nei centri per l'istruzione degli adulti.

N.B.: le cessazioni previste nei primi anni del periodo esaminato sono inferiori a quelle dei successivi anni, in quanto molti docenti che in tale periodo raggiungerebbero il limite di età, sono andati in pensione anticipatamente.

Tabella 10: Valutazione dei maggiori costi nell'ipotesi di attuazione del ruolo unico del personale docente nella scuola di base

Nella tabella 8.2 è presentato lo sviluppo del fabbisogno di personale nell'ipotesi di una piena equiparazione degli orari di servizio tra gli insegnanti di scuola elementare e quelli di scuola media, da realizzare attraverso una graduale progressiva *riduzione dell'orario di servizio a 18 ore* per i primi.

L'attuazione del ruolo unico comporta, altresì, la previsione, a regime, di un unico trattamento stipendiale, conseguente al progressivo allineamento delle professionalità e dei titoli del personale docente della nuova scuola di base. A ciò si perverrà non solo attraverso le nuove modalità di reclutamento che prevederanno il possesso di idoneo titolo di studio a livello di laurea, ma anche attraverso opportune forme di riqualificazione professionale dei docenti già reclutati secondo i precedenti criteri di accesso agli attuali ruoli della scuola elementare.

Di seguito si riporta una valutazione dei maggiori costi, che si avrebbero al termine del regime transitorio di attuazione della riforma e cioè nell'a.s. 2012/2013.

Per formulare l'ipotesi sui costi del personale appartenente al futuro *ruolo unificato* della scuola di base sono stati considerati gli attuali costi medi dei docenti della scuola elementare e della scuola media, come riportati nella seguente tabella.

<i>Scuola elementare</i> (costo medio di un docente con anzianità di servizio nella fascia 15/20 anni, comprensivo della 13 ^a mensilità e degli oneri accessori)	54.880.411 (*)
<i>Scuola media</i> (costo medio di un docente con anzianità di servizio nella fascia 15/20 anni, comprensivo della 13 ^a mensilità e degli oneri accessori)	60.170.699 (*)
(*) valori forniti dall'Ufficio Bilancio e Programmazione Economica del Ministero della Pubblica Istruzione.	

Così come per la valutazione del fabbisogno di posti (tabella 8.2) è stato preso a riferimento lo scenario previsionale che si avrebbe in assenza di attuazione della riforma.

Per quantificare il costo della scuola elementare e media *senza l'introduzione della legge di riordino* per l'anno scolastico 2012/13, è stato moltiplicato il costo medio per ordine scuola per il relativo fabbisogno di organico di personale docente che risulta essere pari a L. 22.232.572.775.988, come riportato nella tabella seguente.

	Totale posti	Posti scuola elementare	Posti scuola media	Costo del personale
a.s. 2012/13	390.076	234.122	155.954	22.232.572.775.988

Per la nuova *scuola di base, nell'ipotesi di attuazione della riforma*, si è mantenuta costante l'attuale percentuale di docenti di scuola elementare e media, rispettivamente pari al 60 e al 40%.

Si esaminano di seguito le due possibili soluzioni sviluppate distintamente con la riduzione dell'orario a 20 e 18 ore (rispettivamente: tabelle 8.1, 8.1 bis, e tabelle 8.2 e 8.2 bis).

Ipotesi unificazione orario docenti scuola di base a 20 ore

Nella ipotesi di *orario della scuola di base a 20 ore*, il fabbisogno di docenti della nuova scuola di base nell'a.s. 2012/2013 ammonterebbe a 358.605 (si vedano tabelle 8.1 e 8.1 bis), di cui 215.163 docenti provenienti dall'«*ex ruolo elementare*» e 143.442 docenti provenienti dall'«*ex ruolo scuola media*».

	Posti scuola di base	Costo medio personale ruolo unificato	Costo del personale
a.s. 2012/13	358.605	60.170.699	21.577.513.514.900

In questo caso l'adeguamento stipendiale conseguente all'equiparazione dei ruoli non avrebbe alcun costo aggiuntivo *rispetto alla ipotesi di invarianza normativa*. Si avrebbe invece un *risparmio* di ca **655** mld.

Costo dell'equiparazione stipendiale

*La sola equiparazione stipendiale nella scuola di base comporterebbe, invece, un maggior costo di ca **1138** mld.*

Se, infatti, si mantenesse inalterato lo stipendio dei ruoli della scuola non riformata, si avrebbe un costo pari a L. 21.196.953.213.369.

	Totale posti	Ex scuola elementare	Ex scuola media	Costo del personale
a.s. 2012/13	358.605	215.163	143.442	20.439.239.277.950

Il maggior costo derivante dall'equiparazione dei ruoli è dato dalla differenza tra il costo del personale della scuola di base, nell'ipotesi di ruoli unificati, e quello del medesimo personale calcolato a ruoli distinti.

Costo del personale della scuola di base a ruoli unificati	Costo del personale della scuola di base a ruoli distinti	Costo dell'equiparazione dei ruoli
21.577.513.514.900	20.439.239.277.950	1.138.274.236.950

Ipotesi unificazione orario docenti scuola di base a 18 ore

Nell'anno scolastico 2012/2013 si potrebbe supporre di coprire il fabbisogno dei 371.899 posti della nuova scuola di base con 223.139 docenti provenienti dall'«*ex ruolo elementare*» e 148.760 docenti provenienti dall'«*ex ruolo scuola media*» (si vedano tabelle 8.2 e 8.2 bis).

Volendo conformare progressivamente lo stipendio dei docenti della scuola elementare a quello dei docenti della scuola media, nell'anno scolastico 2012/13 si avrebbe quindi un costo pari a L. 22.377.422.787.401, che porterebbe ad una lieve differenza *rispetto all'ipotesi di invarianza normativa* (ca **145** miliardi in più, pari allo 0,64%).

	Posti scuola di base	Costo medio personale ruolo unificato	Costo del personale
a.s. 2012/13	371.899	60.170.699	22.377.422.787.401

Costo dell'equiparazione stipendiale

*La sola equiparazione stipendiale nella scuola di base comporterebbe, invece, un maggior costo di ca **1108** mld.*

Se, infatti, si mantenesse inalterato lo stipendio dei ruoli della scuola non riformata, si avrebbe un costo pari a L. 21.196.953.213.369.

	Totale posti	Ex scuola elementare	Ex scuola media	Costo del personale
a.s. 2012/13	371.899	223.139	148.760	21.196.953.213.369

Il maggior costo derivante dall'equiparazione dei ruoli è dato dalla differenza tra il costo del personale della scuola di base, nell'ipotesi di ruoli unificati, e quello del medesimo personale calcolato a ruoli distinti.

Costo del personale della scuola di base a ruoli unificati	Costo del personale della scuola di base a ruoli distinti	Costo dell'equiparazione dei ruoli
22.377.422.787.401	21.196.953.213.369	1.108.469.574.032

ALLEGATO B BIS

PREVISIONE DI ALUNNI, CLASSI E POSTI FINO ALL'A.S. 2012/2013, NELL'IPOTESI DI ATTUAZIONE DELLA RIFORMA DALL'A.S. 2001/2002 PER I PRIMI DUE ANNI DELLA SCUOLA DI BASE E DALL'A.S. 2002/2003 PER IL PRIMO ANNO DELLA SCUOLA SECONDARIA.

Tabella 1a: Previsione alunni in invarianza normativa

Anno scolastico	Scuola elementare					Scuola media		
	I	II	III	IV	V	I	II	III
2001/02	478.361	494.526	503.706	516.636	520.992	587.127	562.521	552.728
2002/03	487.294	486.469	493.857	503.635	517.525	584.881	567.507	550.692
2003/04	490.669	495.284	485.807	493.779	504.545	580.894	565.828	555.553
2004/05	484.012	498.835	494.556	485.726	494.658	567.148	561.982	554.007
2005/06	488.031	492.067	498.119	494.424	486.583	555.824	549.153	550.353
2006/07	516.026	496.127	491.392	498.001	495.220	546.636	538.096	538.028
2007/08	516.899	524.463	495.413	491.306	498.826	555.038	529.122	527.170
2008/09	515.843	525.483	523.633	495.295	492.166	559.385	536.479	518.318
2009/10	514.040	524.416	524.736	523.439	496.113	552.708	540.826	525.056
2010/11	512.536	522.588	523.677	524.620	524.194	556.388	534.851	529.384
2011/12	509.763	521.056	521.854	523.568	525.500	586.015	537.984	523.831
2012/13	501.795	518.244	520.324	521.747	524.457	589.383	565.497	526.647

Anno scolastico	Scuola secondaria				
	I	II	III	IV	V
2001/02	571.610	505.173	477.878	417.996	365.474
2002/03	581.624	501.653	473.045	428.217	359.133
2003/04	580.679	509.750	470.009	425.273	367.859
2004/05	585.204	509.499	476.438	422.309	365.464
2005/06	584.182	513.201	476.900	427.625	363.021
2006/07	580.610	512.649	480.046	428.304	367.331
2007/08	568.548	509.756	479.883	431.018	368.051
2008/09	557.040	499.811	477.391	431.044	370.322
2009/10	547.493	489.731	468.700	428.960	370.418
2010/11	552.949	481.207	459.329	421.523	368.680
2011/12	557.601	484.870	451.226	413.171	362.429
2012/13	552.785	488.915	453.619	405.822	355.278

Tabella 1b: Previsione classi in invarianza normativa

Anno scolastico	Scuola elementare					Scuola media		
	I	II	III	IV	V	I	II	III
2001/02	26.355	26.770	27.513	28.480	29.048	27.432	27.020	27.689
2002/03	26.847	26.334	26.975	27.763	28.854	27.327	27.259	27.587
2003/04	27.033	26.811	26.535	27.220	28.131	27.141	27.178	27.831
2004/05	26.666	27.004	27.013	26.776	27.579	26.499	26.994	27.753
2005/06	26.888	26.637	27.208	27.255	27.129	25.970	26.377	27.570
2006/07	28.430	26.857	26.840	27.452	27.611	25.540	25.846	26.953
2007/08	28.478	28.391	27.060	27.083	27.812	25.933	25.415	26.409
2008/09	28.420	28.446	28.601	27.303	27.441	26.136	25.769	25.965
2009/10	28.321	28.388	28.662	28.855	27.661	25.824	25.977	26.303
2010/11	28.238	28.289	28.604	28.920	29.226	25.996	25.690	26.520
2011/12	28.085	28.207	28.504	28.862	29.299	27.380	25.841	26.242
2012/13	27.646	28.054	28.421	28.761	29.241	27.538	27.162	26.383

Anno scolastico	Scuola secondaria				
	I	II	III	IV	V
2001/02	24.105	23.040	21.710	19.735	19.212
2002/03	24.528	22.880	21.491	20.218	18.878
2003/04	24.488	23.249	21.353	20.079	19.337
2004/05	24.679	23.238	21.645	19.939	19.211
2005/06	24.636	23.406	21.666	20.190	19.083
2006/07	24.485	23.381	21.809	20.222	19.309
2007/08	23.976	23.249	21.801	20.350	19.347
2008/09	23.491	22.796	21.688	20.351	19.467
2009/10	23.088	22.336	21.293	20.253	19.472
2010/11	23.318	21.947	20.867	19.902	19.380
2011/12	23.515	22.114	20.499	19.507	19.052
2012/13	23.312	22.299	20.608	19.160	18.676

Tabella 1c: Previsione posti in invarianza normativa

Anno scolastico	Scuola elementare	Scuola media	Scuola secondaria
2001/02	227.604	157.989	223.144
2002/03	225.309	158.050	223.522
2003/04	223.591	158.006	224.556
2004/05	222.451	156.267	225.020
2005/06	222.581	153.711	225.573
2006/07	225.996	150.676	226.034
2007/08	228.688	149.557	225.018
2008/09	230.972	149.774	223.069
2009/10	233.733	150.224	220.240
2010/11	236.023	150.420	218.103
2011/12	235.496	152.838	216.613
2012/13	234.122	155.954	215.351

Tabella 2: Riforma dei cicli - Ipotesi A. Previsione alunni

Anno scolastico	Scuola elementare					Scuola media		
	I	II	III	IV	V	I	II	III
2001/02			503.706	516.636	520.992	587.127	562.521	552.728
2002/03				503.635	517.525	584.881	567.507	550.692
2003/04					504.545	580.894	565.828	555.553
2004/05						567.148	561.982	554.007
2005/06							549.153	550.353
2006/07								538.028

Anno scolastico	Nuovo ciclo di base						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
2001/02	478.361	494.526					
2002/03	487.294	486.469	493.857				
2003/04	490.669	495.284	485.807	493.779			
2004/05	484.012	498.835	494.556	485.726	494.658		
2005/06	488.031	492.067	498.119	494.424	485.751	529.695	
2006/07	516.026	496.127	491.392	498.001	494.399	485.878	552.728
2007/08	516.899	524.463	495.413	491.306	497.991	494.375	500.586
2008/09	515.843	525.483	523.633	495.295	491.325	497.980	507.538
2009/10	514.040	524.416	524.736	523.439	495.283	491.344	511.336
2010/11	512.536	522.588	523.677	524.620	523.358	495.272	504.830
2011/12	509.763	521.056	521.854	523.568	524.616	523.277	508.556
2012/13	501.795	518.244	520.324	521.747	523.571	524.612	536.589

Anno scolastico	Scuola secondaria				
	I	II	III	IV	V
2001/02	571.610	505.173	477.878	417.996	365.474
2002/03	581.624	501.653	473.045	428.217	359.133
2003/04	577.823	512.606	470.009	425.273	367.859
2004/05	579.256	510.728	481.255	422.309	365.464
2005/06	575.075	512.258	480.281	434.558	363.021
2006/07	568.434	509.325	480.987	435.187	375.282
2007/08	1.078.497	504.065	478.038	436.564	377.628
2008/09	550.511	981.592	472.732	434.782	380.268
2009/10	517.720	570.363	870.119	430.779	380.244
2010/11	516.673	516.330	545.447	840.703	378.216
2011/12	507.898	512.654	486.114	549.016	818.584
2012/13	508.468	504.266	485.652	482.419	546.972

Tabella 3: Riforma dei cicli - Ipotesi A. Previsione classi

Anno scolastico	Scuola elementare					Scuola media		
	I	II	III	IV	V	I	II	III
2001/02			27.513	28.480	29.048	27.432	27.020	27.689
2002/03				27.763	28.854	27.327	27.259	27.587
2003/04					28.131	27.141	27.178	27.831
2004/05						26.499	26.994	27.753
2005/06							26.377	27.570
2006/07								26.953

Anno scolastico	Nuovo ciclo di base						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
2001/02	26.355	26.770					
2002/03	26.847	26.334	26.734				
2003/04	27.033	26.811	26.298	26.730			
2004/05	26.666	27.004	26.772	26.294	26.778		
2005/06	26.888	26.637	26.965	26.765	26.295	28.674	
2006/07	28.430	26.857	26.601	26.959	26.764	26.302	29.921
2007/08	28.478	28.391	26.818	26.596	26.958	26.762	27.098
2008/09	28.420	28.446	28.346	26.812	26.597	26.957	27.475
2009/10	28.321	28.388	28.406	28.336	26.811	26.598	27.680
2010/11	28.238	28.289	28.348	28.399	28.331	26.811	27.328
2011/12	28.085	28.207	28.250	28.343	28.399	28.327	27.530
2012/13	27.646	28.054	28.167	28.244	28.343	28.399	29.047

Anno scolastico	Scuola secondaria				
	I	II	III	IV	V
2001/02	24.105	23.040	21.710	19.735	19.212
2002/03	24.528	22.880	21.491	20.218	18.878
2003/04	24.367	23.379	21.353	20.079	19.337
2004/05	24.428	23.294	21.864	19.939	19.211
2005/06	24.252	23.363	21.819	20.517	19.083
2006/07	23.971	23.230	21.851	20.547	19.727
2007/08	45.481	22.990	21.717	20.612	19.851
2008/09	23.216	44.769	21.476	20.528	19.989
2009/10	21.833	26.014	39.530	20.339	19.988
2010/11	21.789	23.549	24.780	39.693	19.881
2011/12	21.419	23.382	22.084	25.921	43.030
2012/13	21.443	22.999	22.063	22.777	28.752

Tabella 4.0: Riforma dei cicli – Ipotesi A. Previsione posti

Anno scolastico	Scuola elementare	Scuola media	Nuovo ciclo di base	Scuola secondaria
2001/02	140.090	157.989	87.514	223.144
2002/03	93.266	158.050	131.646	218.884
2003/04	46.341	158.006	176.052	215.547
2004/05		156.267	231.361	210.548
2005/06		103.761	281.111	208.581
2006/07		51.841	332.421	206.728
2007/08			331.151	247.052
2008/09			334.534	245.779
2009/10			337.110	241.479
2010/11			339.197	245.239
2011/12			341.617	256.856
2012/13			342.933	223.194

Tabella 4.1: Riforma dei cicli – Ipotesi A. Previsione posti

Anno scolastico	Scuola elementare	Scuola media	Nuovo ciclo di base	Scuola secondaria
2001/02	140.090	157.989	87.514	223.144
2002/03	93.266	158.050	131.646	218.884
2003/04	46.341	158.006	176.052	215.547
2004/05		156.267	241.934	210.548
2005/06		103.761	293.958	208.581
2006/07		51.841	347.613	206.728
2007/08			346.285	247.052
2008/09			349.822	245.779
2009/10			352.517	241.479
2010/11			354.698	245.239
2011/12			357.230	256.856
2012/13			358.605	223.194

Tabella 4.2: Riforma dei cicli - Ipotesi A. Previsione posti

Anno scolastico	Scuola elementare	Scuola media	Nuovo ciclo di base	Scuola secondaria
2001/02	140.090	157.989	87.514	223.144
2002/03	93.266	158.050	131.646	218.884
2003/04	46.341	158.006	176.052	215.547
2004/05		156.267	250.903	210.548
2005/06		103.761	304.856	208.581
2006/07		51.841	360.500	206.728
2007/08			359.122	247.052
2008/09			362.791	245.779
2009/10			365.585	241.479
2010/11			367.848	245.239
2011/12			370.473	256.856
2012/13			371.899	223.194

Tabella 5: Riforma dei cicli - Ipotesi B. Previsione alunni

Anno scolastico	Scuola elementare					Scuola media		
	I	II	III	IV	V	I	II	III
2001/02			503.706	516.636	520.992	587.127	562.521	552.728
2002/03				377.709	514.292	583.792	550.973	556.844
2003/04					252.692	574.429	563.650	522.485
2004/05						189.368	552.285	550.740
2005/06								582.869
2006/07								

Anno scolastico	Nuovo ciclo di base						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
2001/02	478.361	494.526					
2002/03	487.294	486.469	493.857				
2003/04	490.669	495.284	485.807	493.779			
2004/05	484.012	498.835	494.556	485.726	494.658		
2005/06	488.031	492.067	498.119	494.424	485.751	529.695	
2006/07	516.026	496.127	491.392	498.001	494.399	485.878	552.728
2007/08	516.899	524.463	495.413	491.306	497.991	494.375	500.586
2008/09	515.843	525.483	523.633	495.295	491.325	497.980	507.538
2009/10	514.040	524.416	524.736	523.439	495.283	491.344	511.336
2010/11	512.536	522.588	523.677	524.620	523.358	495.272	504.830
2011/12	509.763	521.056	521.854	523.568	524.616	523.277	508.556
2012/13	501.795	518.244	520.324	521.747	523.571	524.612	536.589

Anno scolastico	Scuola secondaria				
	I	II	III	IV	V
2001/02	571.610	505.173	477.878	417.996	365.474
2002/03	715.222	501.653	473.045	428.217	359.133
2003/04	735.666	620.596	470.009	425.273	367.859
2004/05	685.640	647.681	573.758	422.309	365.464
2005/06	703.628	609.586	606.011	512.793	363.021
2006/07	609.519	621.968	575.053	546.973	440.901
2007/08	570.435	545.491	582.879	523.414	473.775
2008/09	515.198	536.236	515.891	529.689	456.460
2009/10	515.438	512.188	490.722	472.603	463.085
2010/11	516.536	511.174	474.203	483.365	415.936
2011/12	507.890	512.282	478.121	468.594	474.568
2012/13	508.467	504.243	484.982	472.330	462.869

Tabella 6: Riforma dei cicli - Ipotesi B. Previsione classi

Anno scolastico	Scuola elementare					Scuola media		
	I	II	III	IV	V	I	II	III
2001/02			27.513	28.480	29.048	27.432	27.020	27.689
2002/03				20.821	28.674	27.277	26.465	27.895
2003/04					14.089	26.839	27.074	26.174
2004/05						8.848	26.528	27.590
2005/06							0	29.199
2006/07								0

Anno scolastico	Nuovo ciclo di base						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
2001/02	26.355	26.770					
2002/03	26.847	26.334	26.734				
2003/04	27.033	26.811	26.298	26.730			
2004/05	26.666	27.004	26.772	26.294	26.778		
2005/06	26.888	26.637	26.965	26.765	26.295	28.674	
2006/07	28.430	26.857	26.601	26.959	26.764	26.302	29.921
2007/08	28.478	28.391	26.818	26.596	26.958	26.762	27.098
2008/09	28.420	28.446	28.346	26.812	26.597	26.957	27.475
2009/10	28.321	28.388	28.406	28.336	26.811	26.598	27.680
2010/11	28.238	28.289	28.348	28.399	28.331	26.811	27.328
2011/12	28.085	28.207	28.250	28.343	28.399	28.327	27.530
2012/13	27.646	28.054	28.167	28.244	28.343	28.399	29.047

Anno scolastico	Scuola secondaria				
	I	II	III	IV	V
2001/02	24.105	23.040	21.710	19.735	19.212
2002/03	30.162	22.880	21.491	20.218	18.878
2003/04	31.024	28.305	21.353	20.079	19.337
2004/05	28.914	29.540	26.066	19.939	19.211
2005/06	29.673	27.803	27.531	24.211	19.083
2006/07	25.704	28.367	26.125	25.825	23.177
2007/08	24.056	24.879	26.480	24.712	24.905
2008/09	21.726	24.457	23.437	25.009	23.994
2009/10	21.737	23.360	22.294	22.313	24.343
2010/11	21.783	23.314	21.543	22.822	21.864
2011/12	21.418	23.365	21.721	22.124	24.946
2012/13	21.443	22.998	22.033	22.301	24.331

Tabella 7.0: Riforma dei cicli - Ipotesi B. Previsione posti

Anno scolastico	Scuola elementare	Scuola media	Nuovo ciclo di base	Scuola secondaria
2001/02	140.090	157.989	87.514	223.144
2002/03	81.534	157.020	131.646	229.538
2003/04	23.209	154.038	176.052	237.449
2004/05		121.108	231.361	238.787
2005/06		56.161	281.111	245.014
2006/07		-	332.421	244.304
2007/08			331.151	236.427
2008/09			334.534	224.308
2009/10			337.110	215.655
2010/11			339.197	210.510
2011/12			341.617	214.761
2012/13			342.933	213.876

Tabella 7.1: Riforma dei cicli - Ipotesi B. Previsione posti

Anno scolastico	Scuola elementare	Scuola media	Nuovo ciclo di base	Scuola secondaria
2001/02	140.090	157.989	87.514	223.144
2002/03	81.534	157.020	131.646	229.538
2003/04	23.209	154.038	176.052	237.449
2004/05		121.108	241.934	238.787
2005/06		56.161	293.958	245.014
2006/07		-	347.613	244.304
2007/08			346.285	236.427
2008/09			349.822	224.308
2009/10			352.517	215.655
2010/11			354.698	210.510
2011/12			357.230	214.761
2012/13			358.605	213.876

Tabella 7.2: Riforma dei cicli – Ipotesi B. Previsione posti

Anno scolastico	Scuola elementare	Scuola media	Nuovo ciclo di base	Scuola secondaria
2001/02	140.090	157.989	87.514	223.144
2002/03	81.534	157.020	131.646	229.538
2003/04	23.209	154.038	176.052	237.449
2004/05		121.108	250.903	238.787
2005/06		56.161	304.856	245.014
2006/07		-	360.500	244.304
2007/08			359.122	236.427
2008/09			362.791	224.308
2009/10			365.585	215.655
2010/11			367.848	210.510
2011/12			370.473	214.761
2012/13			371.899	213.876

Tabella 8.0: Confronto previsione posti

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Posti previsti			Posti previsti		
	Posti previsti in invarianza normativa			Ipotesi A (con onda anomala)			Ipotesi B (frantumazione onda anomala)		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	a	b	c=a+b	d	e	f=d+e	g	h	i=g+h
2001/02	385.593	223.144	608.737	385.593	223.144	608.737	385.593	223.144	608.737
2002/03	383.359	223.522	606.882	382.962	218.884	601.846	370.200	229.538	599.738
2003/04	381.597	224.556	606.154	380.399	215.547	595.946	353.299	237.449	590.748
2004/05	378.718	225.020	603.738	387.628	210.548	598.176	352.469	238.787	591.256
2005/06	376.292	225.573	601.866	384.872	208.581	593.453	337.272	245.014	582.286
2006/07	376.672	226.034	602.706	384.262	206.728	590.990	332.421	244.304	576.725
2007/08	378.244	225.018	603.263	331.151	247.052	578.203	331.151	236.427	567.578
2008/09	380.747	223.069	603.816	334.534	245.779	580.313	334.534	224.308	558.842
2009/10	383.958	220.240	604.198	337.110	241.479	578.589	337.110	215.655	552.765
2010/11	386.444	218.103	604.546	339.197	245.239	584.436	339.197	210.510	549.707
2011/12	388.334	216.613	604.947	341.617	256.856	598.473	341.617	214.761	556.378
2012/13	390.076	215.351	605.427	342.933	223.194	566.127	342.933	213.876	556.809

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Posti previsti			Posti previsti		
	Ipotesi A invarianza normativa			Ipotesi B invarianza normativa			Ipotesi A - Ipotesi B		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	d-a	e-b	f-c	g-a	h-b	i-c	d-g	e-h	f-i
2001/02	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2002/03	-397	-4.638	-5.036	-13.159	6.016	-7.144	12.762	-10.654	2.108
2003/04	-1.198	-9.009	-10.208	-28.298	12.893	-15.406	27.100	-21.902	5.198
2004/05	8.910	-14.472	-5.562	-26.249	13.767	-12.482	35.159	-28.239	6.920
2005/06	8.580	-16.992	-8.413	-39.020	19.441	-19.580	47.600	-36.433	11.167
2006/07	7.590	-19.306	-11.716	-44.251	18.270	-25.981	51.841	-37.576	14.265
2007/08	-47.093	22.034	-25.060	-47.093	11.409	-35.685	0	10.625	10.625
2008/09	-46.213	22.710	-23.503	-46.213	1.239	-44.974	0	21.471	21.471
2009/10	-46.848	21.239	-25.609	-46.848	-4.585	-51.433	0	25.824	25.824
2010/11	-47.247	27.136	-20.110	-47.247	-7.593	-54.839	0	34.729	34.729
2011/12	-46.717	40.243	-6.474	-46.717	-1.852	-48.569	0	42.095	42.095
2012/13	-47.143	7.843	-39.300	-47.143	-1.475	-48.618	0	9.318	9.318

Tabella 8.0.costi. Confronto previsione costi (in milioni)

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Costi previsti			Costi previsti		
	Costi previsti in invarianza normativa			Ipotesi A (con onda anomala)			Ipotesi B (frantumazione onda anomala)		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	a	b	c=a+b	d	e	f=d+e	g	h	i=g+h
2001/02	21.997.310	13.833.270	35.830.580	21.997.310	13.833.270	35.830.580	21.997.310	13.833.270	35.830.580
2002/03	21.875.030	13.856.704	35.731.734	21.853.242	13.569.182	35.422.424	21.147.409	14.229.651	35.377.060
2003/04	21.778.097	13.920.804	35.698.901	21.712.350	13.362.313	35.074.663	20.204.099	14.720.074	34.924.173
2004/05	21.610.897	13.949.569	35.560.466	22.589.468	13.052.412	35.641.880	20.473.926	14.803.020	35.276.946
2005/06	21.464.235	13.983.850	35.448.085	22.265.722	12.930.473	35.196.195	19.401.597	15.189.048	34.590.645
2006/07	21.469.033	14.012.429	35.481.462	22.066.151	12.815.600	34.881.751	18.946.842	15.145.033	34.091.875
2007/08	21.549.440	13.949.445	35.498.885	18.874.457	15.315.389	34.189.846	18.874.457	14.656.718	33.531.175
2008/09	21.687.844	13.828.621	35.516.465	19.067.276	15.236.472	34.303.748	19.067.276	13.905.430	32.972.706
2009/10	21.866.446	13.653.244	35.519.690	19.214.099	14.969.904	34.184.003	19.214.099	13.369.008	32.583.107
2010/11	22.003.916	13.520.766	35.524.682	19.333.051	15.202.996	34.536.047	19.333.051	13.050.056	32.383.107
2011/12	22.120.486	13.428.397	35.548.883	19.470.982	15.923.164	35.394.146	19.470.982	13.313.587	32.784.569
2012/13	22.232.573	13.350.162	35.582.735	19.545.990	13.836.370	33.382.360	19.545.990	13.258.723	32.804.713

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Costi previsti			Costi previsti		
	Ipotesi A invarianza normativa			Ipotesi B invarianza normativa			Ipotesi A - Ipotesi B		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	d-a	e-b	f-c	g-a	h-b	i-c	d-g	e-h	f-i
2001/02	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2002/03	-21.788	-287.522	-309.310	-727.621	372.947	-354.674	705.833	-660.469	45.364
2003/04	-65.747	-558.491	-624.238	-1.573.998	799.270	-774.728	1.508.251	-1.357.761	150.490
2004/05	978.571	-897.157	81.414	-1.136.971	853.451	-283.520	2.115.542	-1.750.608	364.934
2005/06	801.487	-1.053.377	-251.890	-2.062.638	1.205.198	-857.440	2.864.125	-2.258.575	605.550
2006/07	597.118	-1.196.829	-599.711	-2.522.191	1.132.604	-1.389.587	3.119.309	-2.329.433	789.876
2007/08	-2.674.983	1.365.944	-1.309.039	-2.674.983	707.273	-1.967.710	0	658.671	658.671
2008/09	-2.620.568	1.407.851	-1.212.717	-2.620.568	76.809	-2.543.759	0	1.331.042	1.331.042
2009/10	-2.652.347	1.316.660	-1.335.687	-2.652.347	-284.236	-2.936.583	0	1.600.896	1.600.896
2010/11	-2.670.865	1.682.230	-988.635	-2.670.865	-470.710	-3.141.575	0	2.152.940	2.152.940
2011/12	-2.649.504	2.494.767	-154.737	-2.649.504	-114.810	-2.764.314	0	2.609.577	2.609.577
2012/13	-2.686.583	486.208	-2.200.375	-2.686.583	-91.439	-2.778.022	0	577.647	577.647
Totale costi	-13.665.209	4.760.284	-8.904.925	-23.978.269	4.186.357	-19.791.912			

Tabella 8.1: Confronto previsione posti

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Posti previsti			Posti previsti		
	Posti previsti in invarianza normativa			Ipotesi A (con onda anomala)			Ipotesi B (frantumazione onda anomala)		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	a	b	c=a+b	d	e	f=d+e	g	h	i=g+h
2001/02	385.593	223.144	608.737	385.593	223.144	608.737	385.593	223.144	608.737
2002/03	383.359	223.522	606.882	382.962	218.884	601.846	370.200	229.538	599.738
2003/04	381.597	224.556	606.154	380.399	215.547	595.946	353.299	237.449	590.748
2004/05	378.718	225.020	603.738	398.201	210.548	608.749	363.042	238.787	601.829
2005/06	376.292	225.573	601.866	397.719	208.581	606.300	350.119	245.014	595.133
2006/07	376.672	226.034	602.706	399.454	206.728	606.182	347.613	244.304	591.917
2007/08	378.244	225.018	603.263	346.285	247.052	593.337	346.285	236.427	582.712
2008/09	380.747	223.069	603.816	349.822	245.779	595.601	349.822	224.308	574.130
2009/10	383.958	220.240	604.198	352.517	241.479	593.996	352.517	215.655	568.172
2010/11	386.444	218.103	604.546	354.698	245.239	599.937	354.698	210.510	565.208
2011/12	388.334	216.613	604.947	357.230	256.856	614.086	357.230	214.761	571.991
2012/13	390.076	215.351	605.427	358.605	223.194	581.799	358.605	213.876	572.481

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Posti previsti			Posti previsti		
	Ipotesi A invarianza normativa			Ipotesi B invarianza normativa			Ipotesi A - Ipotesi B		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	d-a	e-b	f-c	g-a	h-b	i-c	d-g	e-h	f-i
2001/02	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2002/03	-397	-4.638	-5.036	-13.159	6.016	-7.144	12.762	-10.654	2.108
2003/04	-1.198	-9.009	-10.208	-28.298	12.893	-15.406	27.100	-21.902	5.198
2004/05	19.483	-14.472	5.011	-15.676	13.767	-1.909	35.159	-28.239	6.920
2005/06	21.427	-16.992	4.434	-26.173	19.441	-6.733	47.600	-36.433	11.167
2006/07	22.782	-19.306	3.476	-29.059	18.270	-10.789	51.841	-37.576	14.265
2007/08	-31.959	22.034	-9.926	-31.959	11.409	-20.551	0	10.625	10.625
2008/09	-30.925	22.710	-8.215	-30.925	1.239	-29.686	0	21.471	21.471
2009/10	-31.441	21.239	-10.202	-31.441	-4.585	-36.026	0	25.824	25.824
2010/11	-31.746	27.136	-4.609	-31.746	-7.593	-39.338	0	34.729	34.729
2011/12	-31.104	40.243	9.139	-31.104	-1.852	-32.956	0	42.095	42.095
2012/13	-31.471	7.843	-23.628	-31.471	-1.475	-32.946	0	9.318	9.318

Tabella 8.1.costi. Confronto previsione costi (in milioni)

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Costi previsti			Costi previsti		
	Costi previsti in invarianza normativa			Ipotesi A (con onda anomala)			Ipotesi B (frantumazione onda anomala)		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	a	b	c=a+b	d	e	f=d+e	g	h	i=g+h
2001/02	21.997.310	13.833.270	35.830.580	21.997.310	13.833.270	35.830.580	21.997.310	13.833.270	35.830.580
2002/03	21.875.030	13.856.704	35.731.734	21.853.242	13.569.182	35.422.424	21.147.409	14.229.651	35.377.060
2003/04	21.778.097	13.920.804	35.698.901	21.712.350	13.362.313	35.074.663	20.204.099	14.720.074	34.924.173
2004/05	21.610.897	13.949.569	35.560.466	23.192.093	13.052.412	36.244.505	21.076.551	14.803.020	35.879.571
2005/06	21.464.235	13.983.850	35.448.085	22.997.957	12.930.473	35.928.430	20.133.832	15.189.048	35.322.880
2006/07	21.469.033	14.012.429	35.481.462	22.932.042	12.815.600	35.747.642	19.812.733	15.145.033	34.957.766
2007/08	21.549.440	13.949.445	35.498.885	19.737.042	15.315.389	35.052.431	19.737.042	14.656.718	34.393.760
2008/09	21.687.844	13.828.621	35.516.465	19.938.639	15.236.472	35.175.111	19.938.639	13.905.430	33.844.069
2009/10	21.866.446	13.653.244	35.519.690	20.092.244	14.969.904	35.062.148	20.092.244	13.369.008	33.461.252
2010/11	22.003.916	13.520.766	35.524.682	20.216.554	15.202.996	35.419.550	20.216.554	13.050.056	33.266.610
2011/12	22.120.486	13.428.397	35.548.883	20.360.869	15.923.164	36.284.033	20.360.869	13.313.587	33.674.456
2012/13	22.232.573	13.350.162	35.582.735	20.439.239	13.836.370	34.275.609	20.439.239	13.258.723	33.697.962

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Costi previsti			Costi previsti		
	Ipotesi A invarianza normativa			Ipotesi B invarianza normativa			Ipotesi A - Ipotesi B		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	d-a	e-b	f-c	g-a	h-b	i-c	d-g	e-h	f-i
2001/02	-	0	0	-	0	0	0	0	0
2002/03	-21.788	-287.522	-309.310	-727.621	372.947	-354.674	705.833	-660.469	45.364
2003/04	-65.747	-558.491	-624.238	-1.573.998	799.270	-774.728	1.508.251	-1.357.761	150.490
2004/05	1.581.196	-897.157	684.039	-534.346	853.451	319.105	2.115.542	-1.750.608	364.934
2005/06	1.533.722	-1.053.377	480.345	-1.330.403	1.205.198	-125.205	2.864.125	-2.258.575	605.550
2006/07	1.463.009	-1.196.829	266.180	-1.656.300	1.132.604	-523.696	3.119.309	-2.329.433	789.876
2007/08	-1.812.398	1.365.944	-446.454	-1.812.398	707.273	-1.105.125	0	658.671	658.671
2008/09	-1.749.205	1.407.851	-341.354	-1.749.205	76.809	-1.672.396	0	1.331.042	1.331.042
2009/10	-1.774.202	1.316.660	-457.542	-1.774.202	-284.236	-2.058.438	0	1.600.896	1.600.896
2010/11	-1.787.362	1.682.230	-105.132	-1.787.362	-470.710	-2.258.072	0	2.152.940	2.152.940
2011/12	-1.759.617	2.494.767	735.150	-1.759.617	-114.810	-1.874.427	0	2.609.577	2.609.577
2012/13	-1.793.334	486.208	-1.307.126	-1.793.334	-91.439	-1.884.773	0	577.647	577.647
Totale costi	-6.185.726	4.760.284	-1.425.442	-16.498.786	4.186.357	-12.312.429			

Tabella 8.2: Confronto previsione posti

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Posti previsti			Posti previsti		
	Posti previsti in invarianza normativa			Ipotesi A (con onda anomala)			Ipotesi B (frantumazione onda anomala)		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	a	b	c=a+b	d	e	f=d+e	g	h	i=g+h
2001/02	385.593	223.144	608.737	385.593	223.144	608.737	385.593	223.144	608.737
2002/03	383.359	223.522	606.882	382.962	218.884	601.846	370.200	229.538	599.738
2003/04	381.597	224.556	606.154	380.399	215.547	595.946	353.299	237.449	590.748
2004/05	378.718	225.020	603.738	407.170	210.548	617.718	372.011	238.787	610.798
2005/06	376.292	225.573	601.866	408.617	208.581	617.198	361.017	245.014	606.031
2006/07	376.672	226.034	602.706	412.341	206.728	619.069	360.500	244.304	604.804
2007/08	378.244	225.018	603.263	359.122	247.052	606.174	359.122	236.427	595.549
2008/09	380.747	223.069	603.816	362.791	245.779	608.570	362.791	224.308	587.099
2009/10	383.958	220.240	604.198	365.585	241.479	607.064	365.585	215.655	581.240
2010/11	386.444	218.103	604.546	367.848	245.239	613.087	367.848	210.510	578.358
2011/12	388.334	216.613	604.947	370.473	256.856	627.329	370.473	214.761	585.234
2012/13	390.076	215.351	605.427	371.899	223.194	595.093	371.899	213.876	585.775

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Posti previsti			Posti previsti		
	Ipotesi A invarianza normativa			Ipotesi B invarianza normativa			Ipotesi A - Ipotesi B		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	d-a	e-b	f-c	g-a	h-b	i-c	d-g	e-h	f-i
2001/02	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2002/03	-397	-4.638	-5.036	-13.159	6.016	-7.144	12.762	-10.654	2.108
2003/04	-1.198	-9.009	-10.208	-28.298	12.893	-15.406	27.100	-21.902	5.198
2004/05	28.452	-14.472	13.980	-6.707	13.767	7.060	35.159	-28.239	6.920
2005/06	32.325	-16.992	15.332	-15.275	19.441	4.165	47.600	-36.433	11.167
2006/07	35.669	-19.306	16.363	-16.172	18.270	2.098	51.841	-37.576	14.265
2007/08	-19.122	22.034	2.911	-19.122	11.409	-7.714	0	10.625	10.625
2008/09	-17.956	22.710	4.754	-17.956	1.239	-16.717	0	21.471	21.471
2009/10	-18.373	21.239	2.866	-18.373	-4.585	-22.958	0	25.824	25.824
2010/11	-18.596	27.136	8.541	-18.596	-7.593	-26.188	0	34.729	34.729
2011/12	-17.861	40.243	22.382	-17.861	-1.852	-19.713	0	42.095	42.095
2012/13	-18.177	7.843	-10.334	-18.177	-1.475	-19.652	0	9.318	9.318

Tabella 8.2.costi. Confronto previsione costi (in milioni)

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Costi previsti			Costi previsti		
	Costi previsti in invarianza normativa			Ipotesi A (con onda anomala)			Ipotesi B (frantumazione onda anomala)		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	a	b	c=a+b	d	e	f=d+e	g	h	i=g+h
2001/02	21.997.310	13.833.270	35.830.580	21.997.310	13.833.270	35.830.580	21.997.310	13.833.270	35.830.580
2002/03	21.875.030	13.856.704	35.731.734	21.853.242	13.569.182	35.422.424	21.147.409	14.229.651	35.377.060
2003/04	21.778.097	13.920.804	35.698.901	21.712.350	13.362.313	35.074.663	20.204.099	14.720.074	34.924.173
2004/05	21.610.897	13.949.569	35.560.466	23.703.294	13.052.412	36.755.706	21.587.752	14.803.020	36.390.772
2005/06	21.464.235	13.983.850	35.448.085	23.619.105	12.930.473	36.549.578	20.754.980	15.189.048	35.944.028
2006/07	21.469.033	14.012.429	35.481.462	23.666.557	12.815.600	36.482.157	20.547.248	15.145.033	35.692.281
2007/08	21.549.440	13.949.445	35.498.885	20.468.706	15.315.389	35.784.095	20.468.706	14.656.718	35.125.424
2008/09	21.687.844	13.828.621	35.516.465	20.677.827	15.236.472	35.914.299	20.677.827	13.905.430	34.583.257
2009/10	21.866.446	13.653.244	35.519.690	20.837.075	14.969.904	35.806.979	20.837.075	13.369.008	34.206.083
2010/11	22.003.916	13.520.766	35.524.682	20.966.058	15.202.996	36.169.054	20.966.058	13.050.056	34.016.114
2011/12	22.120.486	13.428.397	35.548.883	21.115.674	15.923.164	37.038.838	21.115.674	13.313.587	34.429.261
2012/13	22.232.573	13.350.162	35.582.735	21.196.951	13.836.370	35.033.321	21.196.951	13.258.723	34.455.674

Anno scolastico	Tabella di riferimento			Costi previsti			Costi previsti		
	Ipotesi A invarianza normativa			Ipotesi B invarianza normativa			Ipotesi A - Ipotesi B		
	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale	Scuola di base	Scuola secondaria	Totale
	d-a	e-b	f-c	g-a	h-b	i-c	d-g	e-h	f-i
2001/02	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2002/03	-21.788	-287.522	-309.310	-727.621	372.947	-354.674	705.833	-660.469	45.364
2003/04	-65.747	-558.491	-624.238	-1.573.998	799.270	-774.728	1.508.251	-1.357.761	150.490
2004/05	2.092.397	-897.157	1.195.240	-23.145	853.451	830.306	2.115.542	-1.750.608	364.934
2005/06	2.154.870	-1.053.377	1.101.493	-709.255	1.205.198	495.943	2.864.125	-2.258.575	605.550
2006/07	2.197.524	-1.196.829	1.000.695	-921.785	1.132.604	210.819	3.119.309	-2.329.433	789.876
2007/08	-1.080.734	1.365.944	285.210	-1.080.734	707.273	-373.461	0	658.671	658.671
2008/09	-1.010.017	1.407.851	397.834	-1.010.017	76.809	-933.208	0	1.331.042	1.331.042
2009/10	-1.029.371	1.316.660	287.289	-1.029.371	-284.236	-1.313.607	0	1.600.896	1.600.896
2010/11	-1.037.858	1.682.230	644.372	-1.037.858	-470.710	-1.508.568	0	2.152.940	2.152.940
2011/12	-1.004.812	2.494.767	1.489.955	-1.004.812	-114.810	-1.119.622	0	2.609.577	2.609.577
2012/13	-1.035.622	486.208	-549.414	-1.035.622	-91.439	-1.127.061	0	577.647	577.647
Totale costi	158.842	4.760.284	4.919.126	-10.154.218	4.186.357	-5.967.861			

ALLEGATO C

CRITERI PER LA DEFINIZIONE DI UN PIANO DI FORMAZIONE DEI DOCENTI

L'impostazione

La messa in opera della riforma nel suo complesso (riordino dei cicli e riorganizzazione curricolare) colloca gli insegnanti nella posizione cruciale di essere gli interpreti e i realizzatori dell'intero progetto. Gli interventi di formazione assumono il compito di informare adeguatamente ogni insegnante sui cambiamenti che si vanno introducendo, di assicurare qualità ed efficacia nel processo di attuazione, di mettere in grado ogni insegnante di contribuire attivamente al rinnovamento della scuola nel suo complesso. Il quadro dell'autonomia scolastica, i caratteri della formazione continua (sistema di opportunità, non di obblighi...), la valorizzazione della professionalità docente e la nuova articolazione dell'amministrazione scolastica (ruolo leggero del centro e dimensione regionale) costituiscono i termini di riferimento per l'intero piano; la previsione di un quinquennio è legata all'ipotesi successivamente illustrata di messa in opera della riforma.

Il piano è al contempo una grande opportunità per la modernizzazione dell'intero sistema di formazione in servizio degli insegnanti.

Il nuovo contesto di decisione e di azione

Il disegno e la realizzazione del piano tengono conto delle condizioni che si vanno creando nel settore della formazione in servizio degli insegnanti a

seguito dei risultati raggiunti in sede di contrattazione nazionale integrativa; in particolare il rinnovamento in corso è basato sulle seguenti componenti:

- standard di costo e di organizzazione (già definiti e sottoscritti con le OOSS)
- sistema di accreditamento dei soggetti che offrono formazione (in via di istituzione);
- disponibilità di modelli innovativi, collaudati e validati, di formazione degli insegnanti;
- esperienza nel campo della formazione a distanza e della formazione in rete;
- piena funzionalità di un sistema di informazione;
- reticolo di strutture territoriali di supporto (centri di risorse e reti di scuole);
- attività corrente di ricerca a sostegno dell'innovazione con particolare attenzione alle scuole come soggetti protagonisti;
- disponibilità di professionalità specifiche (sia nei settori tradizionali sia in quelli dell'ICT);
- disponibilità di tecnologie diffuse (Pc ad uso individuale degli insegnanti, connessioni facilitate...);
- predisposizione di un sistema di certificazione;
- sviluppo delle attività di monitoraggio e di valutazione.

Approcci innovativi per lo sviluppo professionale

Il Piano da elaborare in attuazione dell'art. 6 della legge 30/2000, si collocherebbe pertanto nella prospettiva del rinnovamento complessivo dei sistemi di supporto professionale per gli insegnanti e si avvarrebbe delle innovazioni che sono in corso. In particolare sono di rilievo le seguenti linee di evoluzione:

- articolazione degli interventi per settori disciplinari e per aree trasversali nell'ambito dei nuovi curricula (didattica, dispersione/orientamento, integrazione, valutazione);
- collaudo, lancio e diffusione di modelli innovativi di formazione (reti di insegnanti, borse di studio, progetti collaborativi di ricerca, borse di ricerca, corsi master...);
- costruzione di modelli integrati di apprendimento con la garanzia di un presidio specifico per le competenze essenziali;
- uso estensivo e corrente delle tecnologie.

La sequenza del riordino dei cicli

Il piano dovrebbe essere intrinsecamente collegato allo sviluppo della messa a regime del riordino: sia per esigenze di funzionalità, sia per assicurare livelli

elevati di efficacia degli interventi. Per la messa in opera della nuova organizzazione dei cicli scolastici si potrebbe adottare l'ipotesi di uno sviluppo progressivo all'interno di un arco di sei anni secondo la seguente scansione, che si riferisce alla ipotesi 1 di attuazione della legge, delineata nel programma quinquennale:

	Scuola dell'infanzia			I ciclo							II ciclo				
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5
1° anno	■			■	■						■				
2° anno		■				■						■			
3° anno			■				■						■		
4° anno								■						■	
5° anno									■						■
6° anno										■					

Nel caso di attuazione dell'ipotesi 2, la scansione sul secondo ciclo, partendo nel 2001, si concluderebbe nel sesto anno della sequenza del prospetto.

Prevedibili esigenze di formazione connesse con l'attuazione del piano

— Informazione rivolta a tutti gli insegnanti con l'obiettivo di diffondere le linee salienti del progetto di riforma. Possibili strumenti da utilizzare sono: il canale televisivo generalista, il sito web del Ministero, materiale a stampa di carattere divulgativo. Il periodo dovrebbe essere ottobre-dicembre 2001.

— Completamento della formazione a livello universitario per tutti gli insegnanti del ciclo di base mediante il possibile ricorso alla formazione on-line.

— Formazione diffusa dei docenti mediante la creazione di ambienti integrati per lo sviluppo professionale, a partire dalle istituzioni scolastiche mediante l'utilizzazione di esperienze già realizzate e di sviluppo di nuovi modelli. Può essere strutturato per ogni grande area disciplinare, nonché per gli aspetti più significativi legati all'attuazione dell'art. 8 del Regolamento dell'Autonomia (quali ad es. la flessibilità e la mobilità), un sistema articolato di opportunità (corsi tradizionali di aggiornamento, corsi di perfezionamento/master, reti di insegnanti e di scuole, banche di risorse didattiche, borse di ricerca, progetti collaborativi di ricerca, percorsi on-line, programmi televisivi, laboratori territoriali di ricerca...).

Struttura di implementazione

La progettazione e la messa in opera del piano potrebbe essere basata su un modello organizzativo che prevede:

- regia a livello nazionale della strategia complessiva;
- progettazione operativa e messa in opera a livello regionale;
- valorizzazione delle reti di scuole;
- mobilitazione dei soggetti accreditati;
- ricorso alla formazione a distanza;
- monitoraggio e valutazione da parte di soggetti specializzati esterni.

Per l'impianto e la gestione sarebbero necessarie competenze avanzate in tre settori cruciali:

- team nazionale di elevate competenze;
- responsabili di progetto a livello regionale e sub regionale;
- responsabili di rete (per tutte le iniziative di formazione a distanza);
- esperti di nuove metodologie di formazione degli insegnanti;
- responsabili di monitoraggio e di valutazione.

4. FINANZIAMENTI ALLE SCUOLE

La progettualità didattico-amministrativa, declinata nel piano dell'offerta formativa, deve potersi basare sulla possibilità di acquisire le entrate necessarie per l'assunzione degli impegni di spesa concernenti la programmazione stessa.

La scuola rinnovata si caratterizza per una più ampia offerta formativa necessaria per soddisfare le esigenze dei giovani, da realizzare attraverso una azione più capillare ed individualizzata ed interventi rivolti anche a soggetti adulti in una prospettiva di *long life learning*.

In questa ottica, pertanto, accanto alle economie di scala che potranno verificarsi con la progressiva attuazione della riforma e alla veicolazione di risorse da parte degli enti locali pubblici e privati, si ritiene indispensabile, a livello di singola istituzione scolastica, un adeguamento dell'attuale dotazione statale finalizzata al funzionamento amministrativo e didattico, dal quale trarre le risorse per lo svolgimento delle attività di istruzione, formazione ed orientamento proprie di ciascuna tipologia di scuola.

Detto adeguamento – che dovrà interessare la scuola dell'infanzia, la scuola di base e la scuola secondaria – da destinare nella maggior parte alla dotazione perequativa, potrà essere realizzato in relazione alle economie che si verificheranno nel corso dell'attuazione della riforma.

5. ASPETTI RELATIVI ALLA INDIVIDUAZIONE DEGLI ONERI FINANZIARI

Da quanto illustrato nella presente relazione, per quanto riguarda l'attuazione della riforma, si evince per un verso che si realizzeranno delle econo-

mie di scala derivanti dalla riduzione di organico del personale docente in relazione principalmente alla riduzione di un anno scolastico e per altro verso si rendono necessari incrementi di risorse per la realizzazione di interventi quali l'unificazione dei ruoli, l'aumento dei contributi di funzionamento amministrativo e didattico, un massiccio piano di qualificazione professionale e formazione del personale scolastico, ecc.

L'effettiva realizzazione delle economie, dovrà essere verificata dal Ministero del Tesoro, che apporterà le occorrenti variazioni di bilancio con le modalità di cui all'ultimo periodo del comma 3 dell'art. 6 della legge n. 30/2000.

Nuovo assetto organizzativo-dimensionale delle istituzioni scolastiche

I nuovi assemblaggi operativi riferiti ovviamente sia al ciclo della scuola di base che a quello della scuola secondaria consentono la realizzazione di economie di scala, determinate da un minor fabbisogno di risorse professionali e da una migliore utilizzazione delle stesse.

Le risorse professionali

Con il nuovo assetto organizzativo delle istituzioni scolastiche in conseguenza dell'attuazione del riordino dei cicli, la riduzione, operata per il corrente anno scolastico a seguito del dimensionamento della rete scolastica, del numero complessivo dei posti di dirigente scolastico potrà ulteriormente accentuarsi, anche se non in misura significativa atteso che il nuovo assetto organizzativo dovrà cercare di assicurare la massima funzionalità dei nuovi cicli.

Sul piano quantitativo una diversa considerazione va fatta per quanto riguarda il personale docente. Sicuramente l'attuale consistenza di posti al termine del periodo di attuazione della riforma (12° anno) sarà ampiamente sufficiente rispetto alle esigenze della scuola rinnovata. Detta eccedenza di organico, con conseguente liberalizzazione di risorse finanziarie nella misura indicata in unità di organico nelle tabelle 8.1 e 8.2 dell'Allegato B del precedente paragrafo, a seconda di quale ipotesi attuata, potrà essere da circa 33 mila posti a 10 mila posti, oppure, come risulta dall'Allegato B bis, da circa 32.900 posti a circa 10.300 posti.

Tali risorse, come detto prima, potranno essere riutilizzate, ai sensi dell'art. 6, comma 3 della legge n. 30, per l'equiparazione del trattamento economico del ciclo di base, per la istituzione di periodi sabbatici per i docenti, per un massiccio piano di riqualificazione e formazione in servizio del personale scolastico e per la generalizzazione della scuola dell'infanzia, per l'incremento degli stanziamenti relativi ai contributi di finanziamento delle istituzioni scolastiche nonché per la diffusione dei processi di innovazione didattica e di arricchimento ed integrazione delle strutture curriculari secondo quanto previsto nel piano dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche.

Per quanto riguarda il personale ATA, va evidenziato che risorse attualmente esistenti appaiono sufficienti all'erogazione dei servizi amministrativi nel nuovo assetto delle istituzioni scolastiche.

Edilizia scolastica

Come già detto nel programma quinquennale, l'attuazione della riforma parte dalla piena utilizzazione dell'attuale assetto delle strutture fisiche delle istituzioni e, pertanto, non comporta per l'immediato un aumento nel numero o nella tipologia delle strutture stesse.

Una eventuale implementazione del patrimonio edilizio potrà aversi con i finanziamenti destinati annualmente al riguardo. Peraltro è previsto nel disegno di legge Finanziaria 2002 l'attivazione di interventi pari a 600 miliardi per un piano pluriennale di edilizia scolastica relativo allo stesso anno.

Tecnologie informatiche

La diffusione dei processi di innovazione didattica e di arricchimento ed integrazione delle strutture curriculari, nonché la valutazione dei processi formativi, oltre ad una adeguata preparazione dei docenti, richiede anche un adeguato livello di strutture. Si tratta di dotare le scuole non tanto di mezzi tecnologici avanzatissimi, quanto numerosi e collegati in rete tra loro, con la possibilità di libero accesso a docenti e studenti.

Il piano di investimenti, illustrato nel programma, può essere effettuato con gli ordinari stanziamenti di bilancio, che complessivamente ammontano nel 2001 a circa 120 mld nonché altri finanziamenti che il Governo riterrà di stanziare.

Funzionamento amministrativo-didattico

La riforma, nell'arco temporale della sua attuazione, comporta nel settore del funzionamento amministrativo e didattico delle istituzioni scolastiche interessate un adeguamento dell'attuale dotazione statale, dalla quale trarre le risorse per lo svolgimento delle attività di istruzione, formazione ed orientamento proprie di ciascuna tipologia di scuola.

6. RIEPILOGO DELLE ECONOMIE E DELLE POSSIBILI UTILIZZAZIONI NELL'ATTUAZIONE DELLA RIFORMA

Dagli allegati prospetti si evincono le economie che deriveranno dall'attuazione della riforma a seconda delle diverse ipotesi e correlate variabili esposte analiticamente nel precedente punto 3.2 e relativi allegati.

Al riguardo si precisa che nei primi tre anni dell'attuazione della riforma non si verificheranno oneri aggiuntivi, anzi vi potranno essere economie anche nei primi anni come evidenziato nelle tabelle degli allegati B e B bis del punto 3.2.

Le possibili utilizzazioni delle predette economie, di cui all'annesso prospetto, dovranno avvenire a mano a mano che si realizzano le economie, sulla base dell'effettivo accertamento delle stesse e secondo priorità da determinare.

Nel caso in cui si dovessero verificare maggiori oneri non coperti nell'ambito dell'attuazione della riforma, si dovrà provvedere ai sensi del comma 2 dell'art. 6 della Legge n. 30/2000.

**PROSPETTO DELLE ECONOMIE DERIVANTI DALL'ATTUAZIONE DEL RIORDINO
DEI CICLI SECONDO LE IPOTESI ILLUSTRATE NEL PUNTO 3.2 DELLA RELAZIONE
(in milioni di lire)**

1° ipotesi: Decorrenza dal 1° settembre 2001 sia per la scuola di base che per la scuola secondaria (allegato B).

— ipotesi di studio (tabella 8.0)	
variabile 1 (onda anomala)	10.271.797
variabile 2 (onda anomala frantumata)	21.179.118
— riduzione dell'orario di servizio degli insegnanti ex elementari a 20 ore, a partire dal 1° settembre 2004/2005 (tab. 8.1)	
variabile 1 (onda anomala)	2.792.314
variabile 2 (onda anomala frantumata)	13.699.635
— riduzione dell'orario di servizio degli insegnanti ex elementari a 18 ore, a partire dal 1° settembre 2004/2005 (tab. 8.2)	
variabile 1 (onda anomala) (costo aggiuntivo di 3.552.254)	=
variabile 2 (onda anomala frantumata)	7.355.067

2° ipotesi: Decorrenza dal 1° settembre 2001 per la scuola di base e dal 1° settembre 2002 per la scuola secondaria (allegato B bis).

— ipotesi di studio (tabella 8.0)	
variabile 1 (onda anomala)	8.904.925
variabile 2 (onda anomala frantumata)	19.791.912

— riduzione dell'orario di servizio degli insegnanti ex elementari a 20 ore, a partire dal 1° settembre 2004/2005 (tab. 8.1)	
variabile 1 (onda anomala)	1.425.442
variabile 2 (onda anomala frantumata)	12.312.429
— riduzione dell'orario di servizio degli insegnanti ex elementari a 18 ore, a partire dal 1° settembre 2004/2005 (tab. 8.2)	
variabile 1 (onda anomala)	
(costo aggiuntivo di 4.919.126)	=
variabile 2 (onda anomala frantumata)	5.967.861

PROSPETTO DELLE POSSIBILI UTILIZZAZIONI DELLE ECONOMIE

— Equiparazione del trattamento economico del personale docente del ciclo di base secondo le ipotesi indicate nella tabella 10 del paragrafo 3.2.	
al 12° anno, con riduzione oraria a 20 ore	1.138 miliardi
al 12° anno, con riduzione oraria a 18 ore	1.108 miliardi
— Piano di riqualificazione e formazione in servizio del personale scolastico con l'istituzione di periodi sabbatici (dall'e.f. 2002 fino all'e.f. 2008 previsione di stanziamenti di 200 miliardi annui per 100.000 docenti per anno, da aggiungere ai normali stanziamenti di bilancio).	
	1.400 miliardi
— Generalizzazione della scuola d'infanzia.	
Istituzione di 500 sezioni, al costo di 100 milioni a sezione, per cinque anni, in aggiunta ai normali stanziamenti di bilancio.	
	250 miliardi
— Arricchimento dell'offerta formativa secondo i P.O.F.	
(stanziamenti da aggiungere a quelli della legge n. 440/97: 300 miliardi a partire dall'e.f. 2002 per sette anni).	
	2.100 miliardi
— Incremento degli stanziamenti, relativi ai contributi di finanziamento delle istituzioni scolastiche	
(stanziamenti da aggiungere a quelli previsti in bilancio nella misura di 300 miliardi, a partire dall'e.f. 2002, per sette anni).	
	2.100 miliardi

7. RIEPILOGO DEGLI INTERVENTI PREVISTI DAL PROGRAMMA CON L'INDICAZIONE DEI RELATIVI STRUMENTI GIURIDICI

Per una migliore visione d'assieme della fattibilità del programma si elencano di seguito gli interventi derivanti dall'attuazione progressiva della riforma dei cicli scolastici:

1. *pervenire ad una gestione unitaria delle risorse, anche di diversa provenienza, da parte delle istituzioni scolastiche per le iniziative previste dal POF.* Esso dovrà trovare peraltro fondamento nella disponibilità di risorse umane, strumentali e finanziarie per rispondere adeguatamente all'evoluzione della domanda sotto il profilo della quantità e qualità;

2. *costituire presso ciascuna direzione regionale scolastica centri di responsabilità amministrativa.* Attraverso di essi far pervenire le provviste finanziarie (retribuzione di personale, contributi di funzionamento ordinario, ecc.) necessarie alle scuole sia per il mantenimento delle attività già avviate che quelle derivanti dallo sviluppo dell'offerta formativa;

3. *aggregare gli attuali ruoli di personale docente.* Detta aggregazione, che consentirà di assicurare unitarietà nell'ambito di ciascuno dei tre settori scolastici (scuola dell'infanzia, scuola di base e scuola secondaria) comporta necessariamente la ridefinizione del rapporto d'impiego e delle relative competenze fondamentali;

4. *prevedere la costituzione, nell'ambito del sistema informativo SIMPI, di una anagrafe professionale* per favorire una più razionale utilizzazione del personale docente;

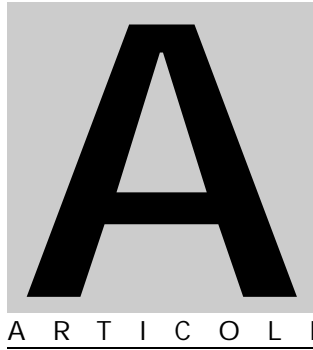
5. *attuare (programmazione pluriennale) interventi finalizzati ad una massiccia attività di formazione in servizio e riqualificazione di tutto il personale scolastico,*

6. *realizzare (a tutti i livelli scolastici) l'organico funzionale di istituto,* in modo da coprire il fabbisogno di risorse umane per la gestione della flessibilità del curriculum, delle attività di formazione in servizio e riqualificazione del personale e per la realizzazione dei progetti della scuola dell'autonomia (ampliamento dell'offerta formativa, reti di scuole, ecc.);

7. *assegnare alla scuola di base (primo ciclo) personale tecnico (ATA) da adibire a specifici laboratori o ad attività connesse all'apprendimento delle lingue straniere o all'acquisizione di conoscenze sulle tecnologie informatiche e sui linguaggi multimediali;*

8. *rideterminare gli organici del personale ATA, con la previsione di una dotazione base e una aggiuntiva per ciascuna scuola o reti di scuole.* La definizione della nuova consistenza della dotazione ATA, con stabilità almeno triennale, si rende necessaria per adeguarla alle esigenze connesse all'attribuzione dell'autonomia ed anche al correlato aumento delle competenze amministrative (per trasferimento dai P.S.).

Descrizione degli interventi	Iniziative da porre in essere
Aggregazione degli attuali ruoli di personale docente	Contrattazione OO.SS.
Realizzazione dell'organico funzionale di istituto	Decreto
Istituzione di periodi sabbatici per docenti	Contrattazione OO.SS.
Costituzione nel SIMPI dell'anagrafe professionale docenti	Contratto MPI-Gestore inform.
Piano delle iniziative di formazione in servizio del personale dirigente, docente ed ATA	Contrattazione OO.SS.
Scuola dell'infanzia: adeguamento contributo di funzionamento amministrativo-didattico	Legge di bilancio
Scuola di base: adeguamento contributo di funzionamento amministrativo-didattico	Legge di bilancio
Scuola secondaria: adeguamento contributo di funzionamento amministrativo-didattico	Legge di bilancio
Esame di Stato alla fine del ciclo della scuola di base	Decreto
Adeguamento del finanziamento destinato all'autonomia (POF) ed alle lingue straniere	Legge di bilancio
Flessibilità del curriculum e revisione del numero delle ore di insegnamento	Decreto
Revisione degli ambiti disciplinari	Decreto
Nuovo assetto delle istituzioni scolastiche nella direzione di costituire sempre di più scuole comprensive	Decreto
Nuovo assetto delle infrastrutture edilizie	Decreto
Rideterminazione degli organici del personale ATA e assegnazione nella scuola di base di personale tecnico da adibire a laboratori, ecc.	Decreto
Nuovo assetto delle infrastrutture tecnologiche e didattiche	Cipe + FSE
Gestione unitaria delle risorse, anche di diversa provenienza per le iniziative previste nel POF	Direttiva



DOCUMENTO DI SINTESI DEI GRUPPI DI LAVORO

Commissione di studio per il programma
di riordino dei cicli di istruzione

A

ARTICOLI

API

3-4/2000

1. LA COSTITUZIONE DELLA COMMISSIONE DI STUDIO

In vista della presentazione in Parlamento da parte del Governo del Programma quinquennale di progressiva attuazione della Legge 10 febbraio 2000, n. 30 in materia di Riordino dei cicli, con decreto 15.6.2000 è stata costituita una Commissione di studio. I membri di tale Commissione sono stati scelti dal Ministro tra operatori della scuola, studiosi ed esperti che a vario titolo si occupano dei problemi dell'istruzione. La Commissione ha avuto, cioè, un compito di consulenza in vista della preparazione del Programma appena ricordato.

Hanno fatto parte della Commissione professori universitari, dirigenti e docenti delle scuole di ogni ordine e grado, ispettori delle varie aree culturali. Erano altresì presenti rappresentanti di associazioni professionali e disciplinari degli insegnanti e di quelle dei genitori. Erano inoltre coinvolti esponenti del mondo della formazione professionale e della realtà degli Enti locali. Due, infine, sono stati i dirigenti dell'amministrazione centrale della P.I., che ha svolto il proprio ruolo di supporto operativo attraverso la presenza del Direttore generale responsabile per l'autonomia e gli ordinamenti, coadiuvato da un consigliere ministeriale aggiunto. Con successivo decreto del 5 luglio 2000, la Commissione è stata integrata con altri 30 membri, sino a raggiungere un totale di 272 componenti. Tale integrazione è stata determinata dalla opportunità di dare voce a ulteriori competenze e articolazioni del mondo della scuola.

L'istituzione di un agile e funzionale forum telematico ha consentito a tutti i membri della Commissione (anche in pieno agosto) di dialogare intorno a un ampio e delicato ventaglio di questioni: nell'arco di due mesi, gli interventi e i confronti di opinione sono stati particolarmente numerosi (oltre 600) e qualificati. È stato fugato così il possibile rischio che una Commissione indubbiamente numerosa potesse essere poco operativa.

In realtà, la Commissione, che sin dall'inizio si era articolata in nove gruppi, ha potuto - grazie al forum - utilizzare al meglio i suoi pochi incontri de visu e concludere tempestivamente la propria attività, consegnando al Ministro dodici documenti di sintesi il 12 settembre 2000. Tali documenti -

subito resi pubblici sul sito web del Ministero della Pubblica Istruzione e inviati tramite il Ministro per i rapporti col Parlamento alle competenti commissioni delle due Camere – vengono ora integralmente pubblicati su questo numero monografico degli «Annali della Pubblica Istruzione» al fine di contribuire ulteriormente all'ampio e articolato dibattito che si sta aprendo sull'argomento.

2. L'IMPEGNO FINANZIARIO PER L'ATTIVITÀ DELLA COMMISSIONE DI STUDIO

Per le spese di organizzazione e funzionamento della Commissione sono stati stanziati sul capitolo 1175 dell'anno finanziario 2000, circa 255 milioni di lire; ben lungi dunque dalla cifra miliardaria di cui ha favoleggiato qualche organo di stampa. La Commissione si è riunita per due volte in seduta plenaria (il 27 giugno e il 12 settembre 2000) e per tre volte articolandosi nei suoi nove gruppi di lavoro (12 luglio, 25 luglio, 5 settembre per una parte dei gruppi e 13 luglio, 26 luglio e 6 settembre per quella restante). Come già detto, i gruppi della Commissione hanno lavorato prevalentemente per via telematica. Per i membri della Commissione non era prevista alcuna indennità, ma solo il rimborso delle spese eventualmente sostenute per viaggio, vitto e alloggio.

3. IL RAPPORTO CON LA PRECEDENTE COMMISSIONE DEI «SAGGI»

I materiali della Commissione dei cosiddetti «Saggi»⁽¹⁾ – non pochi dei quali hanno partecipato anche ai lavori della Commissione di studio sul Riordino dei cicli – da tempo ormai costituiscono uno degli elementi qualificanti del dibattito culturale e didattico in corso nel mondo della scuola. Anche una rapida considerazione delle sintesi dei lavori licenziate dalla Commissione di studio fa emergere con chiarezza che le indicazioni dei «Saggi» sono state non solo recepite, ma anche ribadite e ulteriormente approfondite. Ciò vale (ma sono solo alcuni degli esempi possibili) per quanto la Commissione di studio ha concluso in merito ai complessivi quadri di riferimento socio-culturali, alle coordinate metodologiche della nuova scuola, ai criteri generali di essenzialità, progressività e problematicità dei curricula, alla valorizzazione dello studio delle lingue, dei nuovi linguaggi e delle nuove tecnologie didattiche.

⁽¹⁾ Cfr. *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*, «Annali della Pubblica Istruzione», Studi e Documenti, n. 78, Firenze 1997.

4. I GRUPPI DI LAVORO E LE «SINTESI» CONCLUSIVE

Come già accennato, la Commissione di studio sul Riordino dei cicli di istruzione si è articolata in nove gruppi di lavoro, corrispondenti sia ad alcune delle più rilevanti questioni riguardanti il complessivo processo di innovazione, sia ad alcuni degli adempimenti previsti dalla Legge 30/2000. In sintesi, i Gruppi hanno discusso su ragioni, finalità e obiettivi della riforma, offrendo indicazioni generali per la sua attuazione; sulla centralità della persona che apprende, riflettendo sulle metodologie del processo di insegnamento/apprendimento; sulle indicazioni internazionali in merito agli indicatori linguistici e matematici; sulla valorizzazione della lingua straniera e delle tecnologie informatiche, sulla promozione della professionalità docente, sul Piano dell'offerta formativa; sui criteri generali per la riorganizzazione dei curricula della scuola dell'infanzia, della scuola di base e della scuola secondaria; sull'obbligo di istruzione e sull'obbligo formativo; sul rapporto tra scuola, formazione professionale, lavoro ed educazione degli adulti.

Le «sintesi» prodotte dalle nove articolazioni (il Gruppo dei curricula, pur mantenendo una unitaria procedura di lavoro, si è a sua volta suddiviso secondo i tre nuovi cicli scolastici) della Commissione hanno costituito, secondo le parole del Ministro, «un contributo prezioso per la preparazione del Programma di attuazione della legge di Riordino» che il Governo ha poi presentato in Parlamento.

Tali «sintesi» hanno in realtà rappresentato l'effettivo momento di coagulo di un dibattito assai ricco e stimolante. Se le riunioni de visu, come si è detto, non hanno potuto essere numerose, il forum telematico è stato tuttavia – nonostante la novità di questo strumento per non pochi dei membri della Commissione – un'occasione davvero intensa di incontro e di confronto di idee e di proposte.

Come il Ministro ha pubblicamente ricordato, il lavoro della Commissione non è finito qui. Restano ancora adempimenti importanti, a cominciare da quello, senza dubbio delicato, della elaborazione dei nuovi curricula, per i quali sarà certamente utile poter contare su un «gruppo di consulenza» così prestigioso e così impegnato.

Elena Bertonelli e Giaime Rodano

RAGIONI, FINALITÀ E OBIETTIVI DELLA RIFORMA: INDICAZIONI GENERALI PER LA SUA ATTUAZIONE

del Gruppo di lavoro n. 1

Coordinatore:
prof. GIUSEPPE TOGNON

Moderatore:
isp. MARISA VALAGUSSA

LE RAGIONI DELLA RIFORMA

Le ragioni della riforma appartengono alla storia della scuola e della società italiane, ma perché essa non nasca già «vecchia» o in «ritardo» vanno proiettate nel futuro della società: quello che oggi possiamo volere, programmare e costruire riguarderà in modo proprio e specifico più le generazioni future che noi stessi.

Le ragioni più evidenti per procedere ad una riforma incisiva del sistema di istruzione e formazione sono state ripetutamente segnalate nel corso di un confronto culturale e politico che non si è mai interrotto e che negli ultimi anni ha assunto particolare intensità anche per la diffusa consapevolezza sulla necessità di disporre di maggiori risorse finanziarie e di utilizzare meglio le risorse umane.

Le rigidità di un sistema centralizzato di gestione della scuola, con un eccesso di regolamentazio-

Nel corso dei lavori, il gruppo si è riunito il 12 luglio, il 25 luglio e il 5 settembre 2000 con una presenza dei due terzi degli aventi diritto. Sono stati considerati tutti i contributi scritti prodotti dai componenti del gruppo e si è presa visione anche dei materiali presentati nel Forum telematico generale della Commissione. La presente sintesi è stata discussa e concordata nella riunione del 5 settembre.

A

ARTICOLI

API

3-4/2000

ne e autoreferenzialità e un intervento amministrativo frammentario, a discapito di altre funzioni di governo, di indirizzo e di valutazione, hanno contribuito ad un abbassamento della qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento. In queste condizioni, anche il tentativo di far fronte dall'alto, per via burocratica, ad una convulsa domanda sociale si è tradotto in un aumento dell'inefficienza del sistema e in un abbassamento del livello delle responsabilità individuali e sociali.

Per sintetizzare, il gruppo ritiene che per una riforma complessiva del sistema scolastico e formativo italiano si debba partire dalla considerazione di almeno cinque fattori principali:

1. L'accelerazione della trasformazione economica e sociale dei Paesi industrializzati nella transizione verso una società della conoscenza e della integrazione.

2. La necessità di ridefinire il ruolo dello Stato nel passaggio da funzioni prevalentemente di gestione a funzione di indirizzo e di promozione.

3. Un rinnovato bisogno della società di ridurre la divaricazione tra formazione, istruzione e lavoro anche nell'intento di innalzare il livello di competitività del Paese.

4. La volontà politica di superare, in una azione riformatrice di sistema, quegli aspetti di parzialità e di eccessiva settorialità che hanno caratterizzato gli interventi negli ultimi decenni.

5. L'esigenza di fronteggiare una frammentazione culturale diffusa e di aiutare i giovani nella costruzione di identità personali e collettive non confinate all'interno di dimensioni politiche e sociali riduttive (localismi, etnie, sacche di povertà e di emarginazione).

L'attuale momento storico, non più caratterizzato da idee dominanti ed intriso di incertezze e di disincanto, richiede soluzioni capaci di ricoinvolgere i cittadini in scelte personali e collettive che non tradiscano, ma filtrino la complessità della domanda sociale e rispondano a bisogni reali. In questo contesto il processo riformatore del sistema di istruzione e di formazione assume aspetti strutturali che vanno oltre il tecnicismo perché coinvolge la dimensione dei diritti fondamentali della persona e si confronta con problematiche educative urgenti: ad esempio, con la considerazione delle differenze di genere, con l'evoluzione del diritto e i nuovi orizzonti della pace, con il peso sempre maggiore dell'economia e della tecnologia.

IL RIORDINO DEI CICLI NEL QUADRO DELLE RIFORME APPROVATE

Le deleghe concesse nel 1997 dal Parlamento al Governo sono state quasi interamente esercitate. Le principali tappe del recente percorso legislativo so-

no: l'istituzione di un sistema integrato di istruzione e di formazione professionale (legge 196/97); il prolungamento dell'obbligo di istruzione al 15° anno (legge 9/99) e dell'obbligo formativo fino al 18° anno (legge 144/99); l'istituzione di un segmento di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) a carattere non accademico (legge 144/99); la legge quadro sul riordino dei cicli dell'istruzione (legge 30/00). È mutato anche il contesto istituzionale nel quale si collocano tali provvedimenti: è intervenuta l'autonomia delle scuole (art. 21 legge 59/97), la riforma del ministero e delle strutture centrali e periferiche dello Stato, il trasferimento a regioni ed enti locali di vastissimi poteri in materia di istruzione (D.L. 112/98), ferma restando la prerogativa delle Regioni in materia di formazione professionale, prevista dall'art. 117 della Costituzione. A ciò va aggiunta la legge 62/2000 sulla parità scolastica tra scuole statali e non statali la cui attuazione, nel quadro generale dell'autonomia e quindi nel rispetto delle compatibilità e finalità generali dell'intervento dello Stato, dovrebbe condurre ad un sistema pubblico dove siano garantite le condizioni per esercitare i diritti riconosciuti.

Si tratta di un'azione complessa di riorientamento del sistema di istruzione e di formazione che non ha avuto e non ha alle spalle un'univocità di analisi e di proposte, anche perché oggi si riformano la scuola e l'università senza poter disporre di un modello riconosciuto di società verso cui andare e dovendo nel contempo operare in un nuovo contesto multiculturale e affrontare emergenze legate a processi di immigrazione, di nuova alfabetizzazione, di nuove marginalità.

L'attuazione della legge sul riordino dei cicli, che presenta indubbi aspetti di complessità, dipenderà in maniera rilevante dall'attenzione che ad essa dedicheranno il Parlamento e l'opinione pubblica. L'elaborazione e il confronto sul programma attuativo consentiranno infatti di verificare l'interesse della società italiana per i problemi educativi e forniranno l'occasione per far uscire il sistema di istruzione e di formazione da quella confusa autorappresentazione cui è stato, talvolta intenzionalmente, confinato.

LE FINALITÀ NELL'ATTUAZIONE DEL RIORDINO DEI CICLI

Il riordino dei cicli è uno snodo fondamentale della più generale riforma del sistema di istruzione e formazione italiano. La proposta di riforma, così come è esplicitato nell'art. 1 della legge 30/2000, non è rivolta soltanto alla modernizzazione delle strutture, dei modelli organizzativi e all'aggiornamento dei programmi scolastici, ma assume invece come protagonista il «sistema educativo di istruzione e di formazione», finalizzandolo alla crescita e alla valorizzazione della persona umana in tutte le sue dimensioni – come sancito anche dalle Dichiarazioni internazionali – e alla formazione del cittadino nel quadro delle finalità e delle garanzie previste dalla Costituzione italiana. È ne-

cessario operare per assicurare la possibilità che ciascuno – una volta opportunamente orientato – possa, nel campo dell'istruzione e della formazione, scegliere ed ottenere il meglio per sé contribuendo al benessere di tutti. Ciò prefigura un'azione mirata che, partendo dai bisogni di istruzione, consenta alla scuola di promuovere un impegno formativo diffuso e il coinvolgimento dei diversi ambiti educativi.

A parere del gruppo, il successo della riforma non dipenderà dalla pretesa di assumere tutte le finalità possibili, antiche o nuove, quanto dalla capacità di costruire una loro gerarchia e quindi di selezionarle e integrarle in modo da ottenere il massimo di efficacia con il minimo di intervento normativo. Ciò significa incrociare le due domande: chi *può* realizzare che cosa e chi *deve* realizzare che cosa per individuare con precisione ambiti, competenze e responsabilità. Appaiono coerenti tra loro e da trattare insieme almeno le seguenti finalità principali:

1. elevamento della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento tenendo conto anche di standard internazionalmente condivisi;

2. compiuta attuazione del diritto allo studio, all'istruzione e alla formazione anche attraverso il lavoro di un affidabile sistema nazionale di certificazione e di validazione pienamente indipendente dai Ministeri;

3. realizzare l'integrazione del sistema di istruzione con quello della formazione professionale e potenziare la continuità tra scuola, università e formazione integrata superiore;

4. educazione alla cultura secondo cultura, nel rispetto delle diverse forme di razionalità, con la valorizzazione di tutte le dimensioni della cultura, compresa quella morale e religiosa.

CARATTERI DELL'ATTUAZIONE DELLA RIFORMA DEI CICLI

L'architettura complessiva del nuovo sistema di istruzione e formazione richiede piani di attuazione gradualmente ma attenti alla conservazione del profilo globale. Il riordino dei cicli dovrebbe avvenire – a parere del gruppo – in continuità con i caratteri migliori della scuola della tradizione con la quale è opportuno confrontarsi per consolidare e ottimizzare i risultati già raggiunti. Vanno valorizzate alcune scelte di fondo e di metodo fatte in coerenza con i principi di democrazia, di uguaglianza e di libertà ribaditi anche nei più recenti interventi normativi: ad esempio, il principio della specificità della scuola rispetto ad altri soggetti e altre sedi formative; quello della funzione della scuola pubblica in quanto garante del diritto all'istruzione e alla formazione

dei cittadini e dei lavoratori; il principio della programmazione e della formalizzazione degli obiettivi educativi; il principio della centralità del soggetto che apprende e del suo diritto al successo formativo; il principio della libertà di ricerca e di insegnamento.

Accanto ad aspetti generali, quali l'intelligibilità dei provvedimenti, il loro supporto esplicativo e la ricchezza dei dati, un solido programma attuativo richiede, a giudizio del gruppo, che vengano esplicitati, fin dal momento della sua presentazione alle Camere, i principi che informano il progetto intorno ai quali costruire un equilibrio tra quanto prescritto dal legislatore e quanto via via realizzabile, tra la riconoscibilità e l'unitarietà degli obiettivi nazionali e la legittimazione all'accoglimento di tutte quelle esigenze, anche non espressamente contemplate, ma valide sul piano formativo e funzionali al raggiungimento degli obiettivi generali.

In generale, nel processo di elaborazione del programma di attuazione sarebbe opportuno operare con la preoccupazione fondamentale di evitare la costruzione o anche solo il rischio di modelli escludenti che possano invalidare i principi del pluralismo non soltanto *nelle* istituzioni e nelle pratiche educative, ma anche *tra* le istituzioni, garantendo a genitori e studenti la libertà di scelta della scuola e ai docenti la libertà di insegnamento.

In particolare, i curricoli dovrebbero essere costruiti tenendo ben in vista le esigenze della continuità formativa e contemporaneamente le discontinuità presenti nelle varie fasi di crescita. È importante ad esempio che siano chiariti, nei limiti opportuni, i concetti di «unitarietà» e di «articolazione» del curricolo, nonché quelli di «propedeuticità» e di «educatività» per quanto riguarda le discipline soprattutto in relazione al secondo ciclo superiore. Il gruppo invita per altro a non trascurare aspetti solo apparentemente secondari del problema e invece esemplari, quale ad esempio quello del reinserimento in percorsi formativi fondamentali di chi ha abbandonato la scuola o conserva di essa una concezione negativa, o quello dell'attenzione per i bambini e giovani particolarmente dotati, al fine, da un lato, di integrare le varie forme di sostegno didattico e formativo e dall'altro di favorire una corretta cultura del merito.

Nella scansione del programma attuativo, sarebbe opportuno adottare un criterio di progressività con l'indicazione precisa di tempi e di fasi. A giudizio del gruppo, una certa accelerazione e rapidità di attuazione sono certamente preferibili al disagio che deriverebbe da interventi troppo parziali o caratterizzati da incertezze e da eccessiva flessibilità. Sarebbe opportuno che fin da ora si prevedessero, almeno in tutte le situazioni che già ne prefigurano le condizioni (ad esempio negli istituti comprensivi), attività e modalità organizzative della didattica e della formazione in servizio che favoriscano l'integrazione e promuovano il lavoro cooperativo tra i docenti della scuola elementare e media inferiore che saranno impegnati nella nuova scuola di base. Ciò indipendentemente dai tempi che richiederà il loro inquadramento nei ruoli e la so-

luzione della questione della loro utilizzazione lungo parte del nuovo ciclo o per il suo intero arco.

Docenti e genitori potrebbero fin da ora essere coinvolti anche nella definizione di importanti standard formali relativi ad antichi e nuovi strumenti didattici di uso diffuso o generalizzato. Sarebbe, ad esempio, importante che per i libri di testo del nuovo ciclo di base ci si confrontasse intorno a criteri di essenzialità, di agilità, di comprensibilità e fruibilità, premesse indispensabili per una politica di sostegno alle famiglie e di regolamentazione dei prezzi.

I SOGGETTI NEL RIORDINO DEI CICLI E IL RUOLO DELLE AUTONOMIE

Soggetti della scuola sono in primo luogo gli studenti, i docenti e i genitori, così come richiamato anche nell'art. 1 della legge 30/00. Sono i medesimi che sotto altra veste formano la famiglia e la società in tutte le sue articolazioni.

Una riforma efficace e non autoreferenziale non può non riconoscere la diversità dei loro rispettivi ruoli e nello stesso tempo la loro complementarità. Essa ha comunque bisogno di sapere dove e come trovare oggi i suoi punti di forza.

Il gruppo ha rilevato come la scuola italiana abbia tradizionalmente trovato, oltre le divisioni e le differenze ideologiche, un comune minimo denominatore nell'affermazione di principio della centralità dell'allievo che le ha consentito di progredire e di assolvere comunque con dignità ai propri compiti. Tale affermazione, che resta tuttora valida e che si rafforza alla luce delle nuove acquisizioni delle scienze psicologiche e pedagogiche, oggi va accompagnata da una più attenta considerazione della centralità delle figure del docente e del dirigente scolastico, che hanno bisogno di maggiori cure, di formazione, di valorizzazione e che vanno sostenute anche nelle loro forme associative.

L'art. 1 della legge 30/00 introduce per altro, nel definire i rapporti tra scuola e genitori, il termine pregnante di «cooperazione» legandone l'attuazione alle disposizioni in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche e ai principi della Costituzione. Risulta ulteriormente rafforzato il ruolo delle famiglie, che va sostenuto anche nelle sue forme associative. Pare al gruppo che un aspetto centrale nell'attuazione della riforma, relativamente alla dinamica tra i soggetti, sia dunque quello di articolare meglio i loro rapporti per valorizzarne il contributo nella chiarezza dei rispettivi ruoli. Senza trascurare la necessità di individuare nelle fasi e articolazioni della riforma stessa a quali soggetti nello specifico attribuire e chiedere maggiori responsabilità, ma anche fornire maggiori risorse.

Il gruppo si è inoltre interrogato sul ruolo svolto in sede territoriale dalle autonomie locali e in particolare dai loro governi. Essi risultano sempre di più

coinvolti nell'assolvimento di funzioni decisive per la vita delle istituzioni scolastiche e in particolare di quelle formative, per le quali in molti casi detengono anche la titolarità e il diritto a legiferare. È stato sottolineato che se il quadro istituzionale evolverà nella direzione di un diverso rapporto tra centro e periferia, il peso dell'intervento di questi soggetti nella costruzione dell'autonomia sarà rafforzato e potrebbe, per mancanza di previsione strategica e coerenza normativa, risultare talvolta improprio, inefficace o conflittuale.

Il gruppo conviene sulla necessità che con la riforma sia possibile favorire lo sviluppo di un equilibrato rapporto tra autonomia delle singole istituzioni scolastiche, poteri di indirizzo e di controllo dell'amministrazione centrale e competenze attribuite a regioni ed enti locali. In sostanza, l'implementazione della riforma dovrebbe considerare anche il problema della conservazione di un profilo globale sufficientemente chiaro e solido così da non scaricare sulle scuole, nel momento dello sviluppo dell'autonomia, le incertezze presenti nella delicata fase di revisione generale della forma dello Stato.

LA CENTRALITÀ DELLA PERSONA CHE APPRENDE: RINNOVAMENTO DEI CONTENUTI E DELLE METODOLOGIE DEL PROCESSO DI INSEGNAMENTO / APPRENDIMENTO / ORIENTAMENTO

del Gruppo di lavoro n. 2

Coordinatore:

prof.ssa ENRICA ROSANNA

Moderatore:

isp. ALBERTO CACCO

1. LA CENTRALITÀ DELLE PERSONE CHE APPRENDONO

Nella «nuova scuola» i soggetti che apprendono hanno posizione di centralità, nel senso che vanno favoriti e stimolati la loro partecipazione consapevole – in forme sia individuali che collaborative – alle varie esperienze formative, l'atteggiamento di ricerca attiva nell'acquisizione della conoscenza, e l'esigenza di trovare un significato personale nel progetto comune di apprendimento.

L'apprendimento scolastico è un processo dinamico e relazionale di costruzione di significati attraverso esperienze e conoscenze. Esso è finalizzato a progetti di crescita globale (cognitiva, affettiva, sociale, ecc.) di persone libere e responsabili, capaci di elaborare un'identità soggettiva e di partecipare in modo critico e attivo alla vita associata. Nelle situazioni di apprendimento i soggetti sono diversi per generi, età, ritmi e modalità di sviluppo, classi sociali, religioni, culture, paesi d'origine, esperienze di vita e socializzazione. Tali differenze, conosciute e rispettate, diventano una risorsa e offrono un contributo significativo alla crescita di tutta la comunità educativa.

In una comunità di apprendimento, articolata in classe o altro gruppo di riferimento, insegnanti e allievi/allieve, nella diversità di ruoli, competenze e modalità di partecipazione, collaborano sia alla costruzione della conoscenza sia all'esplicitazione del senso delle esperienze vissute. In questa interazione l'insegnante ha una funzione prioritaria di organizzazione di ambienti educativi di apprendimento adeguati ai livelli di scuola e specifici per aree disciplinari, di guida e sostegno continuo alla partecipazione consapevole, e di stimolazione e potenziamento della motivazione ad apprendere.

La motivazione ad apprendere è l'atteggiamento dell'allievo/allieva nei confronti della vita scolastica. Tale atteggiamento, che non è omogeneo né immutabile in una stessa persona, individuo, è la risultante di fattori individuali, familiari, scolastici, sociali e culturali. Per quanto riguarda la scuola, esso è positivamente o negativamente influenzato dalle condizioni in cui si svolge l'insegnamento/apprendimento.

Compito della scuola, e particolarmente del gruppo docente, è non solo di predisporre, quando possibile, situazioni di apprendimento in grado di stimolare l'interesse e il coinvolgimento degli allievi e allieve, ma anche di garantire condizioni ottimali per l'apprendimento: aiutando allievi/allieve a dare un significato vitale a ciò che imparano, proponendo attività a un giusto livello di difficoltà in modo che essi/e possano sentirsi valorizzati e in grado di affrontare l'impegno scolastico, sollecitando la capacità di capire e ragionare, creando un clima cooperativo che faciliti e renda più significative le attività in relazione agli obiettivi e ai progetti della scuola. Queste condizioni contribuiscono a formare in allievi ed allieve la consapevolezza che apprendere è anche un'assunzione di responsabilità.

L'insegnante può svolgere queste funzioni se, da un lato, sviluppa la disponibilità ad apprendere, a sua volta, dall'interazione con gli allievi/allieve, dall'altro se trova condivisione e sostegno nella comunità scolastica di appartenenza. È importante che i docenti a tutti i livelli di scolarità conoscano l'intero progetto educativo, ne assumano la visione di vita e gli obiettivi e se ne rendano personalmente responsabili – esercitando con professionalità il proprio ruolo di educatori – per stimolare gli allievi e le allieve all'esercizio dell'intelligenza sollecitando il dinamismo della scoperta intellettuale ed esplicitando il significato delle esperienze vissute.

2. IL RINNOVAMENTO DEI CONTENUTI E DELLE METODOLOGIE

2.1. Costruzione della conoscenza e curriculum

La conoscenza si costruisce in tanti diversi contesti, sia interni sia esterni alla scuola, in tutto il percorso di crescita dei soggetti che apprendono.

Ci sono apprendimenti che vengono più efficacemente sviluppati fuori della scuola, in contesti informali, che non dentro la medesima. Altri, invece, possono meglio aver luogo nella scuola. Altri ancora possono essere garantiti a tutti solo dalla scuola.

L'istituzione scolastica non dovrebbe ignorare nessuna di queste acquisizioni e nessuna delle matrici metodologiche che ne stanno alla base.

Ma è certo che la specificità educativa della scuola è data dal fatto di essere un luogo protetto e finalizzato all'acquisizione e alla condivisione delle esperienze e delle conoscenze, dove anche l'errore, il conflitto, il dubbio acquistano valenze formative.

Una specificità che si traduce nell'esigenza di far esercitare bambine e bambini, ragazze e ragazzi, ad analizzare e problematizzare la realtà che li circonda, a segmentarla in rapporto a prospettive di lettura diverse, all'interno delle quali quella disciplinare ha una funzione organizzatrice, ad articolarla in adeguate esemplificazioni emblematiche, capaci di generare nuove conoscenze, far maturare strumenti metodologici e far imparare a imparare.

Venuta meno nel tempo la funzionalità di Programmi centrali di tipo prescrittivo, come li si è fin qui intesi e realizzati, la definizione dei curricoli obbligatori, per effetto dell'Autonomia scolastica, è demandata alle scuole, sulla base di obiettivi formativi, di un monte orario annuale e di standard nazionali emanati dal Centro, ferma restando la possibilità da parte delle scuole stesse di dare una «curvatura» specifica al necessario equilibrio sia tra le diverse aree culturali già presenti (ad esempio la storico-umanistica e la scientifico-sperimentale), ma anche (e soprattutto) tra quelle che fin qui hanno avuto più difficile cittadinanza scolastica (tecnologia, arte, musica), sia tra un pensiero dichiarativo-espositivo e uno operativo-collaborativo, trasversali a tutte le aree.

2.2. Scelta e significatività dei contenuti

È importante individuare criteri generali che sostengano e indirizzino la scelta e l'articolazione dei contenuti indispensabili e di quelli di approfondimento, per superare una visione cumulativa e astratta del sapere e dare così alla proposta di alleggerimento dei contenuti il significato autentico di rafforzamento dell'efficacia formativa dell'apprendimento scolastico.

La scelta e l'articolazione dei contenuti deve essere orientata, secondo il doppio vincolo di fedeltà che stringe l'insegnante ai soggetti dell'apprendimento e agli oggetti di studio, alla costruzione di significato da parte delle studentesse e degli studenti.

Questa costruzione si sviluppa secondo diverse direzioni, ciascuna delle quali esplicita la centralità dell'apprendimento: in relazione alla elaborazione

di una identità soggettiva e alla appropriazione di una identità collettiva, fatta di memoria della tradizione, ma anche proiettata nella prospettiva del futuro da costruire, e infine in rapporto alle strutture disciplinari intese come strutture di pensiero organizzatrici della realtà.

È in questo quadro, quindi, che va riconsiderata l'efficacia formativa delle discipline, per evidenziarne gli aspetti strutturali che generano competenze di lunga durata e per studiare attentamente, accanto al tema della selezione dei contenuti, quello della potenzialità delle riprese di argomenti, testi, problemi, affrontati di volta in volta da punti di vista diversi.

2.3. Metodologie didattiche

La metodologia ha funzione di mediazione tra contenuti disciplinari (che devono essere adeguati alle competenze dei ragazzi e delle ragazze) e situazioni di apprendimento (che devono essere motivanti per le caratteristiche della classe o del gruppo o dell'ambiente), i cui punti di equilibrio si modificano nel tempo in relazione all'età e alla partecipazione delle studentesse e degli studenti.

È importante quindi individuare metodologie di interazione e partecipazione dinamiche ed operative, differenziando progressivamente quelle più adatte alle bambine e ai bambini della scuola di base da quelle che consentono più elevati processi di astrazione nel ciclo secondario, e in questo ambito riflettere sulla funzione delle tecnologie nei processi di apprendimento.

Tutto questo significa uscire da un insegnamento centrato unicamente sulle discipline per orientarsi verso un insegnamento centrato sulle persone che apprendono.

È sempre possibile, infatti, trasferire nell'attività didattica vere e proprie metodologie di ricerca: ad esempio partire da elementi di conoscenza presenti nella classe, enucleati con momenti di discussione e di ascolto reciproco, e svilupparne il significato disciplinare, dando particolare rilievo alla capacità di promuovere apprendimenti generativi (capaci di produrre nuovi apprendimenti) e fondanti (rivolti a riconoscere nell'esperienza i nuclei delle conoscenze di base), utili per gli ulteriori sviluppi del sapere.

Scuola e realtà, discipline e problemi, esperienze personali e di gruppo, non possono rimanere distanti e separati nella consapevolezza di studentesse e studenti: si deve costruire allora la possibilità di «uscire» dalla scuola, di fare esperienze di realtà, per ritornare poi alla scuola, come luogo specifico per la strutturazione organica degli apprendimenti.

La competenza degli insegnanti si esplicita quindi nella flessibilità e nella articolazione dei percorsi didattici, nel raccordo tra occasioni di esperienza e rielaborazione teorica, nell'uso di diverse tecnologie e modalità operative, nella proposta di percorsi disciplinari integrati e «sistemici», nello sviluppo

della capacità di studentesse e studenti di riflettere sul processo di apprendimento attivato.

Di conseguenza, diventa importante sia l'attenzione alla capacità delle studentesse e degli studenti di gestire anche percorsi culturali individuali sia la valorizzazione della capacità di partecipare a percorsi culturali collettivi che esplicitino gli aspetti problematici e conflittuali della costruzione della conoscenza.

In conclusione, sembra metodologicamente essenziale riuscire ad «emozionare cognitivamente» le ragazze ed i ragazzi, in modo che il loro stesso piacere di capire, e la riflessione su come ciò sia avvenuto, possano spingerli ad ulteriori elaborazioni delle loro conoscenze, sulle quali si possano innestare naturalmente competenze progressivamente adeguate ai compiti di realtà che essi saranno chiamati a svolgere dentro e fuori la scuola.

2.4. Organizzazione della didattica

L'organizzazione della didattica dovrebbe contribuire in modo essenziale alla formazione dei soggetti considerati nel loro concreto contesto. Essa rappresenta infatti la traduzione operativa di metodi di insegnamento che permettano collaborazione, scambio, manualità, partecipazione attiva e consapevole delle studentesse e degli studenti alla costruzione delle loro conoscenze, della propria individualità, della propria socialità.

Per questi scopi essa richiede la cura (in alcuni casi la modificazione o la realizzazione *ex-novo*) degli ambienti di apprendimento (che non consistono solo nelle aule, nei laboratori, ma si allargano a tutto il territorio circostante) e l'attenzione alle relazioni dei soggetti che vi interagiscono.

Percorsi didattici flessibili e articolati, rispettosi delle differenze e dei ritmi diversi dei soggetti, richiedono strutture organizzative coerenti, altrettanto articolate e flessibili, adattabili e modificabili senza difficoltà alla soluzione dei problemi nuovi che si possono presentare.

L'anno scolastico e i curricoli disciplinari si potranno sviluppare secondo scansioni e ritmi non uniformi; i gruppi di studentesse e di studenti durante l'anno scolastico potranno scomporsi e ricomporsi (naturalmente in relazione all'età e al ciclo) in gruppi diversi secondo diverse logiche, sia in senso orizzontale (nella stessa fascia di età) che verticale (mescolando cioè livelli di età differenti).

La possibilità di superare la staticità del gruppo classe apre così la prospettiva di integrare all'esperienza positiva e rassicurante della continuità il potenziale formativo della discontinuità.

La flessibilità organizzativa, in quanto dispositivo concreto in cui si realizza la flessibilità didattica, può dar luogo a una organizzazione per moduli (che non dovrebbero essere intesi come modelli rigidi ed univoci) e ad una

scelta da parte delle studentesse e degli studenti di opzioni di approfondimento, che possono caratterizzare, individualizzandolo, il loro percorso formativo e sviluppare intanto valenza di orientamento.

Nessuna organizzazione didattica, infine, può prescindere da una attenta riflessione sull'uso del tempo che si fa a scuola, tempo che non sopporta accelerazioni immotivate o dettate da criteri esterni all'apprendimento, ma deve sempre essere commisurato alle scelte didattiche, alle esigenze psicologiche e ai ritmi di apprendimento delle studentesse e degli studenti.

3. L'ORIENTAMENTO

Nel quadro del rinnovamento della scuola vanno sottolineate, da una parte, la complessità e la crucialità delle tematiche relative all'orientamento, dall'altra, l'esigenza irrinunciabile di assumere un'ottica di sistema, riconducendo ad unitarietà ed organicità gli innumerevoli stimoli/informazioni/messaggi veicolati dai diversi agenti di orientamento (Enti locali, Formazione Professionale, Agenzie per il Lavoro, Università).

La quantità di stimoli, informazioni e messaggi veicolati è collegata, ovviamente, alla necessità per gli studenti e le studentesse, di selezionare ed organizzare i dati, finalizzandoli ad un percorso di orientamento e al progetto di vita personale.

Rilevante importanza assume, pertanto, all'interno della cornice generale dell'orientamento, la competenza selettiva che si configura come competenza trasversale che i soggetti acquisiscono nel processo di insegnamento/apprendimento, anche attraverso le discipline che in ciò confermano la loro valenza orientativa. Ne consegue il primato della Scuola e la sua specificità tra le diverse agenzie di orientamento. Tale primato e tale specificità sono giustificati dal nesso fra apprendimento (conoscenze, capacità, competenze, strategie) e percorso orientante, nonché dalla valenza sociale dell'apprendimento, quale processo educativo continuo in grado di valorizzare tutte le capacità di ogni singola persona e di rimuovere gli ostacoli che ne impediscono il pieno sviluppo.

Si sottolinea, ancora, come l'orientamento possa essere considerato strategia formativa integrante nella nuova scuola, come scuola della uguaglianza e delle differenze.

Dell'orientamento vanno tenuti presenti diversi aspetti e alcune condizioni imprescindibili:

— il suo carattere interno al curriculum e le relazioni, di natura sia strutturale sia processuale, con lo stesso;

— il ruolo primario dell'insegnante nell'orientamento ma – data l'implicazione di aspetti psicologici e l'attenzione al futuro scolastico-professionale dei soggetti – anche la necessità che l'orientamento venga gestito in collaborazione con un'équipe di competenti;

— il protagonismo dell'allievo/allieva, perché attraverso l'orientamento mobiliti gradualmente le sue energie personali e diventi protagonista consapevole delle proprie scelte;

— le problematiche connesse all'anno terminale dell'obbligo e l'esigenza di una scuola «riordinata» che sappia coniugare tale terminalità con la prosecuzione del post-obbligo;

— la necessità di valorizzare – a livello di triennio – l'asse del lavoro e dell'esperienza, anche attraverso attività laboratoriali, alternanza scuola/lavoro, stage;

— il concetto fondamentale di ri-orientamento connesso al curricolo (flessibilità/unitarietà), all'apprendimento (ri-orientamento=nuovo apprendimento), alla centralità delle persone che apprendono, al rinnovamento della didattica;

— la connessione tra il passaggio dagli ambiti e le discipline e l'orientamento;

— le soluzioni didattiche e organizzative: adattamenti del curricolo, forme di accompagnamento, passerelle;

— il ruolo dell'orientamento «precoce» per l'area artistico-musicale;

— la stretta connessione fra orientamento e valutazione. Al riguardo, va sottolineato che, in effetti, la valutazione è sempre orientante, in quanto nel riconoscere conoscenze e competenze al soggetto valutato, gli restituisce un profilo attitudinale/cognitivo. Ciò esige, però, che siano adottate forme di valutazione più adatte a orientare.

Va sottolineato infine che alla base di ogni intervento di orientamento si esige – oltre a quanto già indicato sul protagonismo degli allievi/allieve e sull'imprescindibile esigenza del lavoro di équipe – il rispetto di condizioni di efficacia operativa (definizione del piano di intervento, individualizzazione degli interventi, tempestività e continuità degli stessi, utilizzazione di tecniche e strumenti adeguati).

COMPARAZIONI E INDICAZIONI INTERNAZIONALI SU OBIETTIVI E STANDARD CON PARTICOLARE ATTENZIONE AGLI INDICATORI LINGUISTICI E MATEMATICI

del Gruppo di lavoro n. 3

Coordinatore:
prof. FRANCESCO SABATINI

Moderatore:
ins. MARCO ROSSI DORIA

Il gruppo 3 riconosce la grande rilevanza della tematica indicata per i suoi lavori e la centralità che tale tematica può assumere ai fini di una corretta impostazione del processo attuativo della riforma.

Tuttavia, i problemi implicati nel lavoro del gruppo soffrono di insufficiente definizione in conseguenza di due ordini di fattori: da un lato, il prolungarsi, in Italia, di atteggiamenti diffusi, non favorevoli all'analisi obiettiva dei fenomeni educativi, dall'altro l'inadeguatezza dell'organizzazione conoscitiva alla quale possa fare riferimento il sistema dell'istruzione.

Le indicazioni del gruppo sono, quindi, da intendersi come linee generali sulle quali impegnare, ai diversi livelli, il sistema scolastico che potrà fornire, su questa base, risposte anche differenziate così come richiedono le condizioni attuali di Autonomia.

La partecipazione diretta dei soggetti interessati all'attività educativa (docenti, genitori, enti locali, ecc.) potrà, infatti, essere determinante per rendere, nel tempo, più concrete nozioni finora acquisite in modo abbastanza indeterminato, quali *obiettivi, standard, competenze, livelli, indicatori*, per farle diventare elementi di consapevolezza e di analisi diffusa.

DEFINIZIONI E COMPARABILITÀ

In prima approssimazione, e consapevole di intervenire in settori nei quali è comunque indispensabile una prospettiva di impegno teorico e sperimentale di lungo periodo, il gruppo ha concordato di utilizzare le seguenti definizioni, ai fini di una condivisione concettuale e linguistica:

— *Standard*: complesso dei tratti che definiscono il profilo culturale individuale e/o collettivo in un momento determinato della vita.

— *Competenze*: ciò che, in un contesto dato, si sa fare (abilità), sulla base di un sapere (conoscenze) per raggiungere l'obiettivo atteso e produrre (nuove) conoscenze (le competenze possono, poi, essere di base/di cittadinanza e specifiche di una disciplina e/o trasversali-riferite a più discipline).

— *Obiettivi*: espressioni del comportamento degli alunni capaci di rivelare attività cognitive, affettive e di relazione, compiute o in atto, cui si connetta un significato ai fini della delineazione di un profilo culturale.

— *Livelli*: posizioni in scale descrittive dei fenomeni educativi nelle quali sia possibile stabilire in modo univoco una relazione d'ordine (maggiore, minore).

— *Indicatori*: variabili del sistema di istruzione cui corrisponde un criterio di misura (eventualmente tradotto in scala).

Da questo punto di vista i modelli internazionali forniscono indicazioni importanti ma che debbono essere esplicitamente interpretate in funzione della tradizione culturale italiana. È, quindi, di decisiva importanza definire i criteri atti all'effettivo confronto. Il gruppo, infatti, ritiene che la comparabilità non consista nel semplice accostamento dato a dato, effettuato sulla base di classi nominali ma nella riconduzione dei dati stessi ad ambiti interpretativi di differente ampiezza (dunque paragonabili dall'osservazione locale a quella regionale, nazionale, continentale, internazionale).

Particolarmente significativa appare l'enfasi che i principali organismi di ricerca comparativa (IEA, OCSE, UE e il Consiglio d'Europa per quanto riguarda l'elaborazione delle politiche linguistiche e culturali) pongono sulle competenze linguistiche e matematiche ai fini della valutazione delle caratteristiche qualitative dei sistemi scolastici. Ovviamente questo non significa affatto che si attribuisca importanza solo alle competenze linguistiche e matematiche ma che un livello depresso di queste ultime è comunque rivelatore del cattivo funzionamento di un sistema scolastico.

INTERPRETAZIONE ESTESA DELLA CONTINUITÀ IN SENSO ASCENDENTE E DISCENDENTE

Il gruppo considera estremamente importante che il processo riformatore in corso investa, per la prima volta, non solo il sistema scolastico consolidato come contenitore dell'infanzia e dell'adolescenza ma l'insieme delle età della vita e delle connesse esigenze di educazione (cioè di costruzione e ricostruzione del profilo culturale, sociale e valoriale della popolazione).

Di conseguenza, occorre che la continuità del processo educativo (finora interpretato soltanto nella direzione che dall'infanzia conduce al compimento dell'adolescenza) sia estesa fino a comprendere un movimento inverso che dalla età adulta, procedendo a ritroso, ricostruisca, nelle età precedenti, le condizioni per l'acquisizione stabile delle competenze per la vita. Queste ultime – anche secondo quanto emerge da autorevoli documenti internazionali (Unicef, OMS, OCSE) – debbono comunque comprendere una adeguata capacità di utilizzare – come produttori o ricettori – la comunicazione linguistica, le capacità argomentative e quelle inferenziali.

In questo senso, le linee dell'intervento riformatore in corso di definizione aprono una prospettiva storica di innovazione nel nostro paese che consente di superare dimensioni parziali e visioni segmentate del sistema educativo, a favore di una interpretazione in cui siano sempre espliciti i raccordi tra i diversi interventi: in età scolastica (scuola d'infanzia – scuola di base – scuola secondaria) e postscolastica (formazione terziaria e continua).

Così alla continuità ascendente viene ad affiancarsi una continuità discendente; l'equilibrio tra le due continuità rappresenta una sfida capace di segnalare le qualità del sistema ma anche le difficoltà che ne segnano lo sviluppo e l'adattabilità alle nuove esigenze.

L'interpretazione estesa della continuità rappresenta il presupposto teorico e metodologico per la definizione verticale (ascendente e discendente) del curriculum che, da un lato, non può prescindere dalla considerazione della specificità delle fasi del processo evolutivo e, dall'altra, deve mirare alla permanenza, nella popolazione adulta, del repertorio linguistico e matematico che rappresenta il presupposto interpretativo per la realizzazione delle potenzialità individuali e per il pieno dispiegarsi delle interazioni sociali.

DEFINIZIONE DEGLI STANDARD E LORO IMPLICAZIONI

Il gruppo ha riflettuto sulle principali tendenze internazionali nella definizione degli standard e sulle implicazioni che ne derivano per le attività delle scuole. Le soluzioni estreme sono le seguenti:

a) una definizione fondamentale a priori e a gestione accentrata. Si risolve in attività ispettive e nella riconduzione al centro delle certificazioni (esempio: Inghilterra). Il vantaggio è una grande omogeneità nei comportamenti. Il limite è l'avvio di dinamiche regressive che mortificano la creatività didattica delle scuole.

b) Una definizione fondamentale empirica per la quale gli standard sono il risultato di aggiustamenti progressivi che tengono conto della distribuzione effettiva dei dati e degli apporti di quanti sono interessati allo sviluppo dell'istruzione. Si risolve in una stretta interazione tra l'attività di ricerca a livello istituzionale (Istituti di valutazione, Università, Scuole, ecc.) e contributi dialettici da parte del pubblico. Il vantaggio è la flessibilità unita al forte accreditamento sociale. Il limite è l'instabilità e la necessità della revisione continua (esempi: USA, in parte Olanda).

Considerati vantaggi e limiti di entrambi i modelli, il gruppo considera il modello b) più coerente con la logica dell'autonomia e le esigenze della riforma.

Dall'introduzione di un concetto complesso di continuità (ascendente e discendente) segue la necessità di elaborare un sistema di accreditamento e di certificazione in funzione dell'intero sistema formativo, scolastico e non. Tale sistema dovrà consentire alla popolazione sia scorrimenti orizzontali sia riprese e modifiche di profili culturali preesistenti. Perché tutti i problemi collegati alle certificazioni siano definibili più concretamente, si attende che venga stabilito il sistema degli esami e dei passaggi tra le classi.

I compiti affidati oggi alla scuola nel campo dell'educazione linguistica e matematica richiedono indiscutibilmente una preparazione accurata e specifica dei docenti intesa sia come formazione iniziale sia come formazione in servizio (ricorrente e permanente).

Le considerazioni svolte dal gruppo fanno riferimento all'apprendimento dell'italiano come componente primaria dell'educazione linguistica, nozione che si intende qui riproporre anche nella sua accezione più ampia, riferita all'universo dei linguaggi.

Italiano ed Educazione linguistica

1. Il sistema scolastico ha come obiettivo centrale lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa, intesa come padronanza delle risorse fondamentali presenti nel linguaggio verbale e negli altri linguaggi, e che presiedono alla genesi delle operazioni cognitive e allo sviluppo dei rapporti sociali. Un equilibrato apprendimento linguistico è infatti direttamente collegato alla formazione delle più generali capacità di categorizzazione, seria-

zione, sintesi ecc. e contribuisce in modo decisivo al definirsi dell'identità personale.

2. Particolare rilievo va dato all'educazione linguistica fin dalla scuola d'infanzia e nei primi anni della scuola di base, sia per far fronte alle frequenti disparità iniziali, sia per fondare tempestivamente aspetti essenziali delle abilità linguistiche (tra l'altro, le capacità di grafismo e di produzione/articolazione fonica), i quali aspetti contribuiscono notevolmente alla definizione della personalità di ciascun soggetto.

3. La necessità di conseguire un'identità linguistica permane e si ricalifica in un contesto che, a una pluralità di tradizioni linguistiche e culturali preesistenti, somma ormai consistenti apporti dovuti ai fenomeni di immigrazione e l'intensificarsi degli scambi nel contesto europeo.

4. L'attività di educazione linguistica deve tener conto dell'attuale realtà linguistica italiana, così come essa si è venuta configurando, quanto a varietà di tradizioni e di condizioni linguistiche e culturali, attraverso il suo complesso percorso storico.

In termini assoluti, non va sottovalutato il fatto che permangono vaste aree di forte carenza nella padronanza della lingua italiana, con conseguenti disparità socio-geografiche. Le procedure che la scuola deve mettere in atto e gli standard che deve fissare devono dunque muovere da questa consapevolezza.

5. Il complesso delle capacità che costituiscono la competenza linguistico-comunicativa si struttura nelle diverse abilità (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) e nell'attività di riflessione sulla lingua. Una padronanza linguistica adeguata alle esigenze di una civiltà complessa, articolata in una pluralità di aree di sapere, non può prescindere dalla capacità di analisi e confronto delle strutture e degli usi della lingua, e dalla conoscenza della storicità dei patrimoni linguistici.

La complessità e le diverse valenze di queste operazioni dimostrano ancora una volta la trasversalità dell'educazione linguistica rispetto ai vari campi disciplinari (vedi, tra l'altro, il collegamento con l'ambito logico-matematico).

In particolare:

a) Fin dalle prime fasi del percorso scolastico l'educazione linguistica deve tener conto della varietà dei tipi di testo, dei registri linguistici, dei linguaggi settoriali.

b) Lo spessore storico delle lingue di cultura del continente europeo comporta la necessità di una specifica cognizione (da graduare secondo i vari livelli di insegnamento) della funzione svolta nel tempo dalle lingue classiche e della intensità di rapporti tra le varie lingue venute in contatto nel contesto europeo e mediterraneo.

c) Un'attenta considerazione richiede il rapporto tra educazione linguistica e educazione letteraria, per evitare il duplice rischio di una separazione o di una prevaricazione tra due prospettive notoriamente complementari e interagenti.

d) Procedure e profili tradizionali dell'educazione linguistica vanno ora riconsiderati e ridefiniti anche in rapporto alla disponibilità e agli effetti delle nuove tecnologie della comunicazione.

7. Va riconosciuto il fatto che la lingua italiana è ora lingua seconda per una fascia sempre più consistente di popolazione scolastica in Italia: la definizione degli standard di apprendimento in relazione a quest'altra condizione della lingua italiana può essere utile per definire gli standard anche per le varie iniziative di insegnamento dell'italiano all'estero.

Matematica

SAPERI STRATEGICI E MATEMATICA

Un sapere è strategico in quanto

- costituisce un patrimonio di conoscenze e competenze fondanti (concetti organizzatori, principi metodologici, modalità di approccio, ecc.);
- è strumento forte di lettura dell'esperienza;
- mette in condizione di accedere ad altri saperi.

Il sapere matematico soddisfa tutti e tre i requisiti:

- costruisce alcuni concetti (insiemi e predicati, corrispondenze e relazioni, numeri, figure, algoritmi, ecc.) e sviluppa un'attitudine criticamente razionale, in modo da consentire di raccogliere, organizzare, elaborare conoscenze;
- orienta nell'interpretazione dei fenomeni naturali e sociali;
- è preconditione per l'apprendimento nell'intera area scientifica.

ITALIANO E MATEMATICA

Le competenze linguistiche hanno un ruolo centrale nell'apprendimento. L'analisi del linguaggio – in quanto dispositivo che consente la categorizzazione dell'esperienza, la sua elaborazione simbolica e la sua comunicazione – va affrontata nello studio della matematica come in quello dell'italiano.

In tale contesto, un traguardo decisivo è rappresentato dalla capacità di gestire il rapporto complesso tra sintassi e semantica.

Un secondo traguardo, connesso al precedente, è lo sviluppo di un'attenzione ai modi dell'argomentare (contenuto informativo di un'asserzione, valore probante di un'argomentazione, validità e limiti dei processi induttivi e deduttivi, ecc.); anche il concetto di previsione scientifica corrisponde a un ragionamento, e quindi rientra pienamente nel quadro in esame.

COMPETENZE

Parlare di competenze significa evidenziare aspetti sia di sapere che di saper fare, e collocarli in un contesto. Le competenze sono traguardi che pongono in evidenza le implicazioni operative delle attività cognitive.

Le competenze, proprio per il carattere strategico del sapere matematico, sono traguardi su lunghi periodi, come ad esempio il segmento della scuola di base (i primi 7 anni), o quello della scuola dell'obbligo (i primi 9 anni), o quello della scuola secondaria (5 anni), oppure tutto il percorso scolastico. Le competenze dovrebbero rimanere in possesso degli studenti svincolate dalla collocazione spazio-temporale in cui sono state raggiunte, ovvero:

- in contesti diversi da quelli in cui sono state apprese;
- in tempi diversi da quello scolastico (nel seguito della vita).

All'estero sono stati prodotti progetti di matematica che hanno come caratteristiche da una parte la continuità in verticale per tutta la formazione pre-universitaria, dall'altra la selezione di grandi assi portanti della formazione matematica. Sono buoni esempi di progetti di questo tipo quello prodotto dal *National Council of Teachers of Mathematics* negli Stati Uniti (1989-2000) e quello prodotto in Belgio nel 1993 dal *Centre de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques*. Nel primo, accanto a nuclei di tipo contenutistico, sono anche indicati processi mentali e metodologie di apprendimento (collegamenti, comunicazioni, problem solving, ragionamento e dimostrazione, rappresentazione).

È comunque auspicabile che, anche all'interno di un progetto strutturato con scansione di competenze e obiettivi, sia garantita agli insegnanti la libertà di scegliere e praticare percorsi flessibili.

Molto più delicata appare l'individuazione di indicatori di apprendimento affidabili, come è testimoniato dalle difficoltà incontrate nell'organizzazione di ricerche comparative internazionali (v. IEA – TIMSS e OCSE – PISA): c'è il rischio di un apprendimento finalizzato esclusivamente al superamento dei test e, d'altra parte, è intrinsecamente difficile elaborare indicatori relativi ai *processi*, cruciali nell'apprendimento della matematica.

ESEMPI DI COMPETENZE SPECIFICHE

Forniamo qui, a puro titolo esemplificativo e senza priorità, un breve elenco di competenze matematiche a lungo termine, che devono intrecciarsi alle competenze trasversali di base:

- avere il senso del numero e del simbolo;
- contare ed avere la consapevolezza delle operazioni;
- leggere e comprendere forme di rappresentazione diverse;

- usare un linguaggio chiaro e rigoroso;
- fare congetture e dimostrazioni;
- costruire modelli interpretativi della realtà;
- rappresentare dati, informazioni, usando diversi concetti e strumenti;
- eseguire stime, avendo coscienza delle approssimazioni e del tipo di errori;
- valutare dati e attribuire probabilità;
- risolvere problemi.

SUGGERIMENTI

1. L'insegnamento della matematica (come per le altre discipline) non deve proporsi una completezza di informazioni di carattere enciclopedico. Da un lato, infatti, esperienze recenti hanno mostrato che un eccesso di contenuti nei programmi presenta più rischi che vantaggi; dall'altro la continua evoluzione della ricerca scientifica e tecnologica rende illusoria l'idea di una formazione completa e definitiva.

2. Sul piano della metodologia sembra opportuna l'adozione di un approccio operativo, cioè di un approccio in cui sia centrale il momento dell'*esperienza sensata* (prove di cui risulti chiara la finalità, confronto fra previsioni e risultati ottenuti, individuazione delle variabili significative, analisi di un *oggetto* materiale o mentale in vista di determinati obiettivi, uso appropriato di strumenti tecnologici).

3. La dimensione storica dell'insegnamento, se intesa come attenzione ad alcuni dei grandi passaggi della costruzione della matematica (e in generale delle scienze), risulta motivante e contribuisce a dare agli allievi il senso della problematicità di questa costruzione.

COMPARAZIONI E INDICAZIONI INTERNAZIONALI SU OBIETTIVI E STANDARD CON PARTICOLARE ATTENZIONE ALLA VALORIZZAZIONE DELLO STUDIO DELLE LINGUE STRANIERE E ALL'INTRODUZIONE DELLE TECNOLOGIE INFORMATICHE

del Gruppo di lavoro n. 4

Coordinatore:
isp. MARIO FIERLI

Moderatore:
isp. MARTA GENOVÌE DE VITA

La società dell'informazione si connota per compresenza di diversità culturale, apertura sociale e reti a nodi e connessioni multiple. I cittadini di questa società devono quindi acquisire, anche secondo numerose e attendibili fonti internazionali (OCSE, UE, Consiglio d'Europa, ISTE ecc.), il possesso di competenze linguistiche e informatiche (non a caso dette *survival skills*) che consentono di estendere e amplificare gli alfabeti già in possesso di ciascuno. La scuola pertanto deve farsi organicamente carico di dare una sufficiente formazione anche in questi ambiti, a maggior ragione se si considera che tali competenze costituiscono validi strumenti per migliorare l'apprendimento delle altre discipline e per sviluppare quel particolare tipo di capacità (saper scegliere, progettare, controllare, rappresentare, comunicare) richieste dall'attuale contesto socio-economico in cui l'attività umana, per effetto delle tecnologie, è in prevalenza passata dalla esecuzione alla gestione

A

ARTICOLI

API
3-4/2000

dei processi fino alla gestione delle informazioni e alla loro comunicazione. In altri termini, la presenza delle tecnologie informatico/telematiche e delle lingue nei processi formativi rispecchia le caratteristiche dell'attuale società che è sempre più multiculturale e non può prescindere dall'impiego di automi che richiede di dominare il rapporto uomo-macchina.

Il punto di partenza, dunque, non è stabilire se l'insegnamento di queste competenze vada collocato o meno nei nuovi percorsi formativi, ma piuttosto come e quando collocarlo. Su questo fronte il sistema educativo italiano presenta, in base ad alcune recenti indagini internazionali, livelli modesti soprattutto per le competenze informatiche, anche se la sostanza è forse meno negativa di quanto appaia poiché i dati di riferimento sono i curricula nominali e non quelli reali.

Prima di passare a più analitiche considerazioni, si ritiene opportuno sottolineare una esigenza riguardante il contesto di riferimento. Il successo del cambiamento di struttura e di processo non può dipendere solo dalla scuola: occorre, infatti, adoperarsi affinché anche all'esterno si modifichi – nella sostanza – l'atteggiamento verso le nuove forme di organizzazione dell'apprendimento e dei curricula e vengano rimossi certi condizionamenti provenienti dall'ambito sociale e culturale. In effetti, tutti concordano nell'affermare che «lingue straniere e informatica» sono oggi indispensabili, ma poi non sempre sono disposti a veder ridimensionare o eliminare gli attuali insegnamenti. Oppure, tutti dichiarano di ritenere fondamentale lo sviluppo di competenze trasversali, ma poi solo raramente sono favorevoli a veder ridurre o trattare diversamente lo studio dei contenuti tradizionali per lasciare spazio ad altre attività e al rapporto con il mondo del lavoro.

L'analisi delle scelte adottate nei vari paesi e delle relative esperienze, nonché il contributo dei componenti del gruppo di lavoro, ha permesso di individuare quali sono gli aspetti cruciali a cui va rivolta attenzione e per ciascuno ne viene precisata natura, caratteristiche, termini di riferimento e alcune possibili soluzioni, talvolta alternative.

1. DENOMINAZIONE DEGLI INSEGNAMENTI

Le lingue straniere non presentano a tal proposito particolari problemi.

Una esplicita raccomandazione riguarda invece la denominazione dell'insegnamento relativo all'ambito informatico che nei curricula italiani – le poche volte in cui è presente – assume titolazioni diverse. Considerato che questa scienza studia i sistemi artificiali di elaborazione delle informazioni e delle comunicazioni, la soluzione suggerita è di adottare la versione italiana del nome utilizzato in ambito comunitario, cioè «Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione».

2. NATURA DELLE COMPETENZE DA SVILUPPARE (DISCIPLINARI E/O STRUMENTALI)

La ricerca di equilibrio fra la valenza concettuale e quella strumentale che caratterizza la didattica di ogni disciplina, è in questi casi particolarmente delicata: lo studio delle lingue e dell'informatica è in sé fonte di sviluppo del pensiero e la tecnologia ha intrinsecamente cambiato, oltre ai canali, anche la sostanza del modo di comunicare. Ciò deve indurre chi è chiamato a elaborare i curricula a evitare sia il prevalere degli aspetti tipicamente meccanicistici sia la separazione o la mera alternanza fra i principi di conoscenza e la dimensione operativa.

Obiettivo prioritario, quindi, è individuare opportune ed esplicite forme di integrazione così come l'essenzialità e l'equilibrio fra i due aspetti. In questa ottica vanno lette le linee di sviluppo delle competenze riportate nei punti successivi.

3. RAPPORTO CON LE ALTRE DISCIPLINE

Sviluppare competenze a carattere strumentale e poi non costituire le occasioni didattiche per utilizzare tali strumenti sarebbe evidentemente contraddittorio. Occorre, allora, rendere esplicito, attraverso gli obiettivi formativi e le metodologie delle diverse discipline, quali competenze di tipo linguistico o informatico possono servire e possono essere rinforzate. Occorre, però, anche un vero cambiamento di mentalità e la profonda convinzione che l'integrazione culturale va vissuta e non solo spiegata, che il leggere un testo in lingua originale è un modo per confrontarsi col mondo, che la ricerca tramite una visita virtuale di un museo può alternarsi ed essere più frequente di quella reale, che il partecipare a un forum, magari in lingua, insegna nuovi modi di comunicare e così via.

Il conseguimento di questo scopo richiede una precisa concertazione con chi si occuperà dei curricula in generale e di quelli disciplinari.

4. TECNOLOGIE E MODELLI DI APPRENDIMENTO

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono strumenti essenziali per l'introduzione di nuovi modelli di apprendimento e di organizzazione della didattica. Ad esempio, la simulazione basata sul ciclo ipotesi-esperimento-verifica può rendere sperimentale anche l'insegnamento di discipline che tradizionalmente non lo sono.

L'uso attivo e creativo di semplici linguaggi e ambienti informatici consente di dare enfasi alla costruzione piuttosto che alla trasmissione delle conoscenze. Inoltre, l'interazione in rete permette di stabilire modi nuovi di socializzare conoscenze e di promuovere l'apprendimento cooperativo.

5. PRINCIPI PER LO SVILUPPO DEI CURRICOLI E FONTI DI RIFERIMENTO

I principi generali a cui si suggerisce di attenersi nella elaborazione dei curricoli sono innanzi tutto quelli della verticalità e della progressività: si tratta, in sostanza, di individuare un limitato numero di paradigmi e di abilità fondamentali da sviluppare lungo tutto il percorso formativo arricchendoli ciclicamente con diversi livelli di approfondimento, ma evitando inutili ridondanze e partendo sempre da quanto è stato già fatto.

Ciò richiede da un lato la predisposizione di articolati e differenziati *syllabus*, dall'altro la trasparente certificazione dei percorsi individuali di ciascuno studente.

Allo stato attuale, il problema sussiste solo parzialmente per l'insegnamento linguistico in quanto già esistono consolidati indicatori di abilità, nonché dettagliati descrittori suddivisi per livelli, che sono internazionalmente riconosciuti e che dovranno costituire il punto di riferimento per la formulazione degli obiettivi nazionali e, quindi, per la verifica degli apprendimenti.

In campo informatico, invece, esistono solo indicatori relativi agli aspetti più semplici e strumentali (il c.d. versante dell'*office*) usati dagli organismi internazionali, e anche in Italia dall'AICA, per rilasciare la patente informatica. Gli aspetti più concettuali attendono ancora la costruzione di appositi *syllabus* per i quali, tuttavia, è possibile far riferimento a quelli da tempo impiegati in altri paesi.

6. INDICATORI DI COMPETENZE ESSENZIALI

In prima approssimazione e con la massima apertura verso altri contributi, si indicano alcuni paradigmi di conoscenza e abilità ritenuti essenziali e che potrebbero costituire il punto di riferimento per chi sarà chiamato a definire i curricoli.

A – Competenze essenziali di Lingua straniera

1 – ABILITÀ AUDIO-ORALI

Comprendere parlanti nativi di vario livello socio-culturale.

Interagire in scambi comunicativi legati a vari campi di esperienza (vita quotidiana e mondo del lavoro).

2 – ABILITÀ DI LETTURA

Comprendere testi scritti per scopi pragmatici.

Comprendere testi scritti per scopi espressivi.

Comprendere testi relativi ad aspetti e problemi della società e a discipline di studio.

3 – ABILITÀ DI SCRITTURA

Produrre testi scritti per scopi pragmatici.

Produrre testi scritti per scopi espressivi.

Produrre testi scritti per comunicare con interlocutori diversi (rapporti formali e informali).

4 – ABILITÀ TRASVERSALI

Saper confrontare lingue e culture diverse (lingua materna e lingue straniere).

Saper assumere ed esprimere punti di vista diversi (flessibilità cognitiva e comunicativa).

Saper utilizzare le lingue per l'accesso a conoscenze non linguistiche.

B – Conoscenze e competenze essenziali di Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione

CONOSCENZE	COMPETENZE
1. <i>Trattamento informazioni</i> (Elaborazione – Rappresentazione – Organizzazione – Trasmissione)	1. <i>Sfruttare risorse informatiche per</i> — produrre testi strutturati — ricercare informazioni — effettuare calcoli
2. <i>Sistemi informatici e telematici</i> (Infrastrutture della comunicazione)	— simulare processi — gestire archivi — elaborare tabelle e grafici
3. <i>Logiche di trattamento delle informazioni e modelli di programmazione</i>	2. <i>Produrre oggetti multimediali</i>
4. <i>Interazione uomo-macchina</i>	3. <i>Risolvere problemi e realizzare progetti</i>
5. <i>Comunicazione in rete</i>	4. <i>Cooperare in rete</i>

7. COLLOCAZIONE TEMPORALE E CURRICOLARE DEGLI INSEGNAMENTI

È unanime la convinzione che gli insegnamenti delle lingue straniere, dell'informatica e delle tecnologie informatiche vengano anticipati al massimo prendendo in considerazione anche la scuola dell'infanzia. Ovviamente cambieranno finalità, modalità e consistenza oraria a seconda che si passi dal primo al secondo ciclo o si tratti di indirizzi con diversa specializzazione. Tendenzialmente col crescere dell'età si dovrebbe passare dagli aspetti più semplici e operativi a quelli fondanti.

Le modalità di inserimento degli insegnamenti nel percorso formativo possono essere diverse (come disciplina autonoma, all'interno di altre discipline, con integrazioni extra-curricolari, come disciplina presente nella quota

nazionale obbligatoria oppure in quella a disposizione delle scuole) e si suggerisce che, in relazione all'età, alla specificità curricolare e alle scelte delle singole istituzioni scolastiche, si alternino nel tempo così da coglierne le differenti valenze.

Anche in questo caso si fornisce una ipotesi di distribuzione degli insegnamenti nell'arco dei cicli e con differenti modalità. È comunque ovvio che questa ipotesi non tiene conto di quanto ciascuna scuola può decidere di fare nell'ambito del monte ore a sua disposizione.

A - Tempi e modalità ambito linguistico

Scuola infanzia	Primo ciclo		Secondo ciclo	
	I-III anno	IV-VII anno	Biennio	Triennio
Insegnamento collegato ad attività ludiche	<i>I Lingua</i>		<i>I Lingua</i>	
	Insegnamento collegato ad attività ludiche	Insegnamento disciplinare Insegnamento non disciplinare affidato a docenti di ambiti diversi	Insegnamento disciplinare con alto profilo di competenze	Insegnamento disciplinare di mantenimento Insegnamento non disciplinare affidato a docenti di altre discipline Insegnamento di moduli extra-curricol.
	<i>II Lingua</i>		<i>II Lingua</i>	
		Insegnamento disciplinare Insegnamento non disciplinare affidato a docenti di ambiti diversi	Insegnamento disciplinare con medio profilo di competenze	Insegnamento disciplinare con medio profilo di competenze Insegnamento non disciplinare affidato a docenti di altre discipline Insegnamento di moduli extra-curricolari
	N.B. - <i>L'insegnamento di due lingue non deve far aumentare complessivamente il monte ore ad esse riservato ed occorrerà quindi trovare un giusto equilibrio</i>		N.B. - <i>Le caratteristiche di questi insegnamenti cambiano se si tratta di corsi con specializzazione linguistica</i>	

B - Tempi e modalità ambito informatico

Scuola infanzia	Primo ciclo		Secondo ciclo	
	I-III anno	IV-VII anno	Biennio	Triennio
Insegnamento collegato ad attività ludiche	Insegnamento collegato ad attività ludiche	Insegnamento non disciplinare affidato a docenti di ambiti diversi Qualche modulo disciplinare anche con supporti multimediali	Insegnamento disciplinare per consolidare o introdurre principi fondanti	(1) Insegnamento disciplinare di approfondimento Insegnamento non disciplinare affidato a docenti di altre discipline Insegnamento di moduli extra-curricol.
<p><i>N.B. - Le caratteristiche di questi insegnamenti cambiano se si tratta di corsi con specializzazione informatica</i></p>				
<p>(1) Tale insegnamento è auspicabile, ma in alcuni indirizzi, per non appesantire il curriculum, potrebbe essere eliminato fidando sulla quota a disposizione delle singole scuole, sui moduli extra-curricolari e sull'uso strumentale da parte dei docenti di altre discipline.</p>				

L'ipotesi presentata prevede per tutti lo studio di due lingue straniere, in linea con le indicazioni comunitarie. A chi esprime preoccupazione per l'eccessivo aggravio del curriculum si segnalano le strategie che si possono adottare. Le indicazioni del Quadro comune europeo, infatti, suggeriscono di diversificare il profilo delle competenze nelle diverse lingue: in una si può sviluppare un certo tipo di abilità, in un'altra un'abilità differente e più facile da acquisire (ad esempio, buona competenza parlata in due lingue, ma solo parziale competenza scritta nella seconda).

Si segnala, inoltre, che l'inserimento dell'informatica nel biennio superiore come insegnamento disciplinare, peraltro già presente nelle sperimentazioni in atto, risponde all'esigenza di consolidarne e introdurne i principi fondanti nelle conoscenze da conseguire al termine dell'obbligo scolastico.

8. ESIGENZE DI FORMAZIONE DEI DOCENTI

L'innovazione scolastica, quando c'è, è concentrata sul «prodotto» (obiettivi didattici e apprendimento) mentre l'attenzione al processo è scarsa, tanto che nella maggior parte dei casi la didattica non cambia con l'introduzione delle

A

ARTICOLI

API
3-4/2000

tecnologie, di cui in genere si fa un uso di basso profilo. Occorre, allora, modificare l'approccio con cui opera l'insegnante e spostare la sua attività sulla «gestione del processo di apprendimento» nel suo insieme. Ciò dovrebbe aiutare a:

- far cogliere le trasversalità e la possibilità di studiare una disciplina anche attraverso altre discipline;
- differenziare e arricchire metodologie e supporti didattici;
- praticare l'integrazione delle competenze e stabilire il livello delle altre competenze necessarie (ad esempio, quanto di informatica o di lingua straniera deve sapere il docente di fisica?);
- accettare forme di selezione o riconoscimento di meriti diverse da quelle attuali.

Il cammino per giungere ad avere un più consapevole e preparato corpo docente potrebbe prevedere fasi intermedie nelle quali da un lato si parte dalla formazione degli insegnanti più disponibili e già aggiornati che devono fungere da traino, dall'altro si mettono a disposizione dei docenti numerosi materiali didattici strutturati.

Un invito pressante viene rivolto a chi avrà la responsabilità della formazione docenti affinché il dettato della c.d. Legge Bassanini sul personale della Pubblica Amministrazione (tutti i nuovi assunti devono conoscere l'inglese e l'informatica) venga esteso anche al personale della scuola.

Si chiede, anzi, che per gli insegnanti tale disposizione abbia una maggiore apertura non limitando all'inglese la lingua straniera da conoscere.

9. STRUTTURA DELLE RISORSE E LORO ORGANIZZAZIONE

L'efficace realizzazione di insegnamenti come quelli linguistici e informatici, oltre ad una adeguata preparazione dei docenti, richiede anche un adeguato livello di strutture. Anche se tale tema non rientra nel compito affidato al gruppo, si reputa egualmente opportuno richiamare l'attenzione su alcuni particolari aspetti.

Si tratta in primo luogo di dotare le scuole non tanto di strutture avanzatissime quanto numerose e collegate in rete, ma soprattutto di studiare adeguati assetti organizzativi che assicurino il massimo dello sfruttamento e consentano il libero accesso a docenti e studenti.

L'istituzione di un responsabile del sistema informatico di ogni scuola – che da un lato trovi soluzioni compatibili con la sicurezza delle risorse, dall'altro attui forme di gestione aperte – potrebbe essere un primo passo per migliorare l'attuale situazione.

UN PROGETTO GENERALE PER LA PROMOZIONE DELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE, CON PARTICOLARE ATTENZIONE ALLA FORMAZIONE INIZIALE E IN SERVIZIO E ALLA VALORIZZAZIONE DELLE ESPERIENZE

del Gruppo di lavoro n. 5

Coordinatore:

prof.ssa ETHEL SERRAVALLE

Moderatore:

prof. MARCO MASUELLI

1. GLI INSEGNANTI COME RISORSA STRATEGICA PER LA QUALITÀ DEL SISTEMA SCOLASTICO RINNOVATO

Il documento di seguito proposto costituisce per il suo sviluppo ed i suoi contenuti l'interpretazione che il Gruppo ha dato del carattere strategico delle politiche del personale e per il personale in vista della qualità dell'istruzione e di una efficace realizzazione delle riforme. In questa prospettiva è stata preliminarmente valutata la compatibilità della tradizionale definizione della funzione docente con il nuovo quadro ordinamentale.

Rispetto alla definizione del Testo Unico (Parte III, art. 395) la funzione docente risulta ridisegnata dall'insieme delle leggi recentemente entrate in vigore per i seguenti aspetti:

a) più rilevanti responsabilità (professionali, culturali, etiche) sul versante delle scelte curriculari, dei contenuti scientifici e valoriali delle conoscenze,

della progettazione e della qualità dei percorsi d'insegnamento-apprendimento, della qualità e quantità dei risultati;

b) potenziamento delle competenze socio-psico-pedagogiche, relazionali e organizzative, anche a seguito della maggior complessità della vita scolastica e dell'arricchimento del ruolo istituzionale e di servizio della scuola;

c) inclusione di nuovi saperi correlati all'uso – personale e didattico – delle nuove tecnologie, anche in vista di un loro impiego che renda più efficaci e agevoli l'insegnamento e l'apprendimento, con modalità appropriate a ciascuna tematica.

Tutti questi elementi riguardano i docenti di tutti i cicli, prefigurando una sostanziale unicità della funzione docente, articolata per materie d'insegnamento e per fascia d'età a cui si riferiscono le competenze psico-pedagogiche, come conseguenza dell'avvento dell'autonomia (identica per tutti i cicli) e della continuità dei processi formativi (all'interno dei cicli, fra i cicli, negli intrecci e snodi con la formazione professionale e nella dimensione aperta dalla educazione lungo tutto l'arco della vita).

Ne conseguono criteri comuni nella impostazione:

- della formazione iniziale e in servizio;
- dei criteri per la valorizzazione delle professionalità in quanto conseguenti ai nuovi compiti del personale docente.

L'assolvimento efficace dei nuovi compiti comporta, ancor più che in passato:

- il dominio delle discipline d'insegnamento e delle loro attuali mutazioni;
- una costante attività di ricerca disciplinare di tipo didattico-metodologico, funzionale ai risultati che si intendono ottenere, sottoposta alle forme di autovalutazione e valutazione proprie di ogni attività di ricerca;
- la visione complessiva delle potenzialità formative delle discipline e delle loro sinergie;
- il possesso delle competenze socio-psico-pedagogiche necessarie per la corretta impostazione dei processi di insegnamento-apprendimento;
- la capacità di interagire con tutti i soggetti presenti nella scuola, di lavorare in équipe, di dare il proprio contributo alla definizione e realizzazione dell'offerta formativa della scuola, di orientarsi ad assumere – nella organizzazione della scuola – compiti specifici e differenziati in rapporto alle proprie esperienze ed in presenza di esigenze che ne valorizzano il possesso.

Da ciò discendono le competenze costitutive della nuova funzione docente nel contesto normativo proprio dell'autonomia e del riordino dei cicli. Esse comprendono, oltre alla trasmissione della cultura, scelte autonome relative:

- alla responsabilità culturale (contenuti delle discipline in assenza di programmi ministeriali);

- alla didattica (organizzazione del sapere in funzione degli obiettivi dati);
- alla metodologia (rapporto con la struttura delle discipline);
- agli aspetti relazionali (rapporto con colleghi, discenti, genitori e famiglie, ambienti della formazione professionale, istituzioni culturali presenti nel territorio, qualsiasi altro soggetto sia utile coinvolgere).

Il nuovo assetto della «professionalità» esige pertanto una appropriata ridefinizione, giuridicamente determinata, in sostituzione di quella del T.U. Ad essa si potrà fare riferimento:

- per la formazione in servizio;
- per la formazione iniziale;
- per identificare eventuali stadi progressivi di carriera e compiti aggiuntivi che configolino una funzione docente arricchita, in grado di farsi carico dei compiti e delle responsabilità derivanti dalla organizzazione autonoma.

2. LA PROMOZIONE DELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE NELLA PROSPETTIVA DELL'AVVENTO DELL'AUTONOMIA E DEL RIORDINO DEI CICLI

La ridefinizione della funzione docente costituisce dunque il contesto culturale ed operativo in cui collocare tutte le politiche del personale, anche sul versante retributivo, e più in generale la quantificazione delle risorse da destinare ai molteplici costi della formazione in servizio e ad una credibile progressione nelle carriere che prenda atto dell'arricchimento professionale e dei vantaggi che ne traggono – in termini di elevazione della qualità – i soggetti in formazione, la scuola di appartenenza e le eventuali reti in cui la scuola è inserita.

La ridefinizione non significa in nessun caso idealizzare il dover essere degli insegnanti né descrivere un profilo professionale ancora inesistente nella scuola, ma prendere atto di mutamenti, in molti casi già avvenuti, ed in quanto tali da valorizzare, ovvero degli obiettivi da assegnare alla formazione in servizio per il rafforzamento delle competenze maturate e per l'incentivazione della potenzialità da sviluppare.

a. Interventi di formazione in servizio che valorizzino l'esperienza pregressa e la riorientino e implementino per consentire al personale docente di affrontare le sfide e le oggettive difficoltà e responsabilità dell'innovazione (nelle scuole dell'infanzia, di base e secondarie)

Un progetto generale di formazione in servizio dovrebbe prevedere:

- l'indicazione nazionale degli obiettivi da raggiungere per garantire

che tutti i docenti siano messi in condizione di acquisire le competenze necessarie all'esplicazione della funzione docente come ridefinita sul piano normativo;

— la ricognizione delle risorse culturali e professionali disponibili sul territorio nazionale e nelle singole aree per sostenere l'impegno dei colleghi dei docenti e dei singoli docenti che – solo nella scuola e nello svolgimento dei nuovi compiti – potranno rimettere a fuoco la propria attività di docenza ricorrendo, ove lo avvertano come necessario, ad offerte universitarie o di altri soggetti qualificati;

— la promozione della capacità di identificare i bisogni dei singoli docenti e della comunità scolastica nel suo insieme, a cui faccia seguito la predisposizione delle strategie per soddisfarli attraverso lo sviluppo di un'attività di ricerca (disciplinare e organizzativa) da svolgere nella scuola per creare linguaggi comuni e sinergie «in situazione» eventualmente con interventi di esperti esterni, e/o con il ricorso alla esperienza di altre scuole che abbiano già affrontato – nella sperimentazione dell'autonomia – problemi analoghi;

— la predisposizione degli strumenti anche contrattuali, necessari per agevolare:

- l'acquisizione o il completamento di crediti universitari funzionali alle attività didattiche di competenza, a maggior ragione nel caso di utilizzazione su insegnamenti non richiesti prima del riordino;

- specializzazioni universitarie;

- dottorati di ricerca e master orientati alla didattica;

- acquisizione di nuovi crediti in materie affini a quelle di titolarità;

- partecipazione ad attività di ricerca e stages, anche al di fuori della propria scuola.

La complessità del progetto dipende – oltre che dalle diverse componenti della funzione (come giuridicamente ridefinita) ciascuna delle quali merita una propria specifica attenzione e interventi mirati – dalla necessità di tenere conto dei non uniformi livelli di competenza ed esperienza presenti nelle scuole e nelle reti. Questa verifica, da affidare a forme di autovalutazione delle scuole, tradotte in richieste di formazione in servizio, è indispensabile per proporre opportunità concrete di adeguamento degli aspetti carenti e, ove siano già disponibili competenze mature, modalità appropriate per una loro utilizzazione nel sostegno alla formazione di colleghi, nell'ambito della scuola o di una rete.

Vi sono poi problemi specifici, che riguardano i cicli, di base e secondario, che richiedono interventi indispensabili per un funzionamento soddisfacente delle istituzioni scolastiche modificate dal riordino.

Fermi restando i problemi derivanti dalla autonomia e dalla progettazione curricolare, nella scuola di base si pongono delicate questioni inerenti alla organizzazione ed alla razionale distribuzione dei compiti, sulla base del mandato formativo attribuito dal riordino dei cicli a questo livello scolastico, in un contesto in cui sono chiamati a convivere e collaborare docenti in possesso di esperienze diverse e che provengono da formazioni di natura e durata differenti e da segmenti scolastici con proprie consolidate tradizioni.

La realizzazione di una continuità non formale e non semplicemente dichiarata dall'ordinamento, con effettiva integrazione di tutti i docenti in un nuovo ambiente di insegnamento/apprendimento, comporta uno sforzo particolare di formazione in servizio che consenta ai docenti non laureati di completare la loro formazione con un titolo universitario, ai fini del quale vi siano riconoscimenti dei crediti professionali maturati con l'attività docente, e possibilità di acquisire i nuovi crediti necessari ad un ottimale inserimento nella nuova unità operativa. In questa stessa prospettiva, la formazione in servizio dei docenti di scuola media sarebbe resa più adeguata al nuovo contesto a seguito dell'acquisizione di competenze psico-pedagogiche e metodologiche relative alla fascia di età 6-10 anni.

Nella scuola secondaria, nell'attesa delle precisazioni necessarie a comprendere meglio il nuovo assetto degli indirizzi, e quindi delle competenze docenti da sviluppare, si può fin d'ora prevedere che una linea importante di approfondimento professionale sarà quella dei rapporti tra sistema scolastico e sistema formativo, decisivi per una efficace e colta interpretazione del prolungamento dell'obbligo, anche nella versione dell'obbligo formativo.

Rispetto ad una così grande complessità di bisogni e interventi esistono condizioni che devono essere garantite perché il progetto generale di formazione in servizio possa decollare e dare risultati apprezzabili. In particolare occorrono:

- risorse finanziarie;
- disponibilità di organici che consentano ai docenti in servizio la utilizzazione di tempi sabatici per l'acquisizione dei titoli o dei crediti di cui ai capoversi precedenti;
- informazioni su esperti; su iniziative offerte dalle università, dalle associazioni professionali e da altre istituzioni culturali e formative; nonché su esperienze affini già effettuate con successo in altre scuole, in cui trovare le risposte più appropriate alle diverse esigenze;
- un piano di scaglionamento nel tempo di interventi e risorse, in rapporto ai tempi di attuazione delle riforme ed ai docenti di anno in anno coinvolti, anche se è difficile creare barriere tra docenti e classi già interessate al

cambiamento, e docenti e classi che stanno garantendo l'esaurimento dei corsi iniziati con il vecchio ordinamento.

In questa situazione di impegno straordinario il supporto dell'amministrazione centrale diviene prezioso:

— nella formalizzazione degli obiettivi del piano quinquennale e nella distribuzione delle risorse e degli interventi di supporto nel quinquennio, al fine di ottimizzare l'impiego delle risorse, umane e finanziarie;

— nella attivazione di sportelli di consulenza tecnica, di documentazione, di collegamento tra esperienze a livello nazionale, territoriale, di rete di scuole, privilegiando la logica:

- delle reti di scuole;
- delle offerte disponibili sul territorio.

Per quanto infine concerne il tipo di interventi che si ritiene opportuno proporre e sollecitare, il Gruppo ha manifestato:

— il rifiuto piuttosto generalizzato del modello corsuale, basato su conferenze e/o lezioni frontali, estemporanee e non sufficientemente rapportate all'esperienza dei docenti ed alle problematiche rilevabili nelle situazioni scolastiche e nell'insegnamento delle singole discipline e tematiche;

— l'opzione a favore di attività residenziali (con esperti individuati e chiamati dalle scuole) in modo da agevolare sia lo scambio interpersonale fra soggetti che vivono esperienze comuni, sia l'immersione in situazione. Tali occasioni dovrebbero essere periodicamente richiamabili e ripetibili;

— la tendenziale preferenza per impostazioni che precludano comunque all'auto-formazione ed al consolidamento di un modello operativo che si incardini sulla e nella scuola attraverso:

- la ricerca metodologico-didattica disciplinare, comprensiva di forme di sperimentazione controllate, ovviamente non del tipo di sperimentazioni di struttura a cui la scuola è abituata, ma piuttosto metodologico-disciplinari;
- l'autoriflessione;
- la valorizzazione delle vocazioni personali.

In ogni indicazione applicativa va salvaguardata la raccomandazione a mantenere sempre, nella formazione iniziale e in quella in servizio, l'equilibrio fra le diverse componenti della cultura professionale (disciplinare, socio-psico-pedagogica, relazionale-organizzativa) e quindi la guida e la consulenza di «formatori» dotati di competenze riconducibili ai diversi settori.

Quanto infine alla inclusione dei nuovi saperi si evidenzia l'urgenza di una capillare alfabetizzazione informatica di tutto il personale docente, a se-

guito della quale promuovere concretamente e diffusamente un uso didattico efficace e creativo dei modi comunicativi, dei linguaggi e degli strumenti resi disponibili dalle nuove tecnologie.

Tutto ciò rafforza ulteriormente la richiesta di una norma di stato giuridico che sostituisca quella attualmente in vigore da cui far discendere le risorse necessarie per l'adeguamento ai nuovi compiti della professionalità esistenti nella scuola e per una coerente definizione di una formazione iniziale più ricca ed approfondita di quella richiesta in passato (e quindi anche più impegnativa sul piano degli investimenti).

b. Percorsi di arricchimento professionale

Considerata la complessità e poliedricità della funzione docente come ridefinita al punto 2 e la identificazione dei percorsi di arricchimento professionale, da cui potrebbero auspicabilmente derivare le progressioni di carriera e l'eventuale passaggio da un grado all'altro (se previsti) si devono sempre considerare tutti gli aspetti della funzione, anche se non è detto (né a priori richiesto) che la crescita ed il raggiungimento di significativi traguardi possano avvenire in tempi e modi uniformi su tutti i versanti, in rapporto alla personalità di ciascun insegnante ed alla attenzione con cui si dedica a problematiche a cui si sente particolarmente interessato. Problematiche che – oltre tutto – possono variare nel tempo vuoi per autonoma scelta, vuoi per superare difficoltà proposte dalle situazioni che la vita scolastica viene proponendo.

L'importante è che tutto ciò che si viene affrontando e acquisendo in termini di arricchimento professionale sia certificato, valutato, inserito nel profilo personale ed inserito nella anagrafe delle competenze iniziali e acquisite.

In vista di una prima schematizzazione di eventuali livelli progressivi che possono portare a riconoscimenti tangibili (monetari e di sviluppi di carriera a cui correlare responsabilità maggiori) la proposta è quella di distinguere:

- uno sviluppo delle competenze nella esplicazione dell'attività docente;
- uno sviluppo delle competenze nella partecipazione all'organizzazione della vita scolastica;
- la vera e propria acquisizione e certificazione di nuove competenze.

Sul primo aspetto (esplicazione dell'attività docente) è emersa l'ipotesi di *due* gradi di docenza:

— il primo (docente) acquisito sulla base della formazione iniziale e in genere di tutti i titoli richiesti per l'accesso all'insegnamento e all'ingresso in ruolo;

— il secondo (definibile come «docente ricercatore») acquisibile a seguito delle esperienze fatte e dell'attività di ricerca svolta in servizio. Al secondo grado della docenza (legato sia ad un congruo numero di anni di servizio, sia alla qualità della ricerca) potrebbero essere attribuiti compiti di coordinamento (di dipartimenti di ricerca, di progetti sperimentali, di attività di verifica e valutazione, ecc.).

Sul secondo aspetto (partecipazione all'organizzazione) va sottolineato che la molteplicità delle funzioni non può essere irrigidita in tipologie fisse, in considerazione del fatto che le scelte organizzative e la stessa attribuzione delle responsabilità dipendono dall'assetto che ciascuna scuola si viene dando nell'esercizio della sua autonomia, che può variare nel tempo a seconda dei problemi da affrontare, dell'esaurimento di progetti ormai completati, dell'avvio di nuove iniziative. In questo senso l'attribuzione di responsabilità aggiuntive non può avere che carattere temporaneo, commisurato al tempo di realizzazione del progetto o iniziativa.

In rapporto alla varietà delle situazioni è inoltre necessario fare di volta in volta riferimento a competenze diverse, alcune delle quali già identificate nella vita scolastica anche prima dell'avvento dell'autonomia e quindi già presenti nella scuola e verificate in esperienze precedenti, altre che si possono manifestare a seconda dei bisogni e delle situazioni e che si affinano nell'esercizio stesso delle diverse funzioni. Non è detto, né può essere richiesto che l'una o l'altra di queste competenze (o tutte insieme) debbano e possano essere possedute da tutti, né all'inizio, né nel corso dell'attività professionale.

Proprio per questo il loro riconoscimento e la loro valorizzazione configura una funzione docente arricchita, utile alla delineazione di valorizzazioni limitate nel tempo e personalizzate.

Ciò che va ribadito è che anche le competenze legate all'organizzazione presuppongono il possesso della professionalità docente come base costitutiva ed esigono un continuo rapporto con l'esercizio dell'attività professionale fondamentale. Esse possono essere affidate temporaneamente a docenti in possesso di esperienze o attitudini adeguate (anche molto specifiche e/o sulla base di una preparazione ad hoc) e devono comportare retribuzioni aggiuntive, in ragione della maggiore responsabilità, disponibilità di tempo, utilità.

Con il terzo punto si vuole infine fare riferimento all'acquisizione di nuove competenze (o al possesso iniziale di competenze non richieste specifica-

mente per l'accesso all'insegnamento o l'ingresso nei ruoli) a seguito di decisioni di studio autonomamente assunte dal singolo.

Possono rientrare in queste tipologie competenze certificate nelle lingue straniere (ovviamente non nel caso dei titolari di questi insegnamenti), in informatica, in settori delle arti e dello spettacolo, nello sport, ecc.

È evidente che il possesso di competenze dei tipi sopra richiamati a scopo esemplificativo, costituisce comunque un elemento importante della personalità del docente, ma può essere concretamente valorizzato solo se utilizzato in progetti o attività promosse a livello scolastico.

Da quanto è stato fin qui detto si può concludere riassuntivamente che è possibile individuare modalità di sviluppo delle carriere legate:

- all'esperienza (documentata dagli anni di servizio);
- alla crescita delle competenze sviluppate con la ricerca metodologica e didattica relativa alle discipline e ai processi di insegnamento/apprendimento (non esclusivamente determinabili in base agli anni di servizio);
- al possesso di competenze specifiche funzionali nell'assunzione di responsabilità settoriali, trasversali e/o di supporto nell'organizzazione scolastica (figure di sistema);
- alla costituzione di un portfolio personale di competenze certificate e di esperienze effettivamente svolte (e valutate nei loro esiti) che sia la base per l'attribuzione di compiti e responsabilità più incisivi ai fini del buon andamento complessivo della istituzione scolastica (figure di sistema, coordinamenti disciplinari, responsabilità di guida delle attività di ricerca didattico-disciplinare, sportelli di consulenza, progetti particolari, ecc.).

c. Sistemi di riconoscimento di crediti (scientifici, culturali, professionali, inerenti alla organizzazione) per una loro valorizzazione ai fini delle carriere

La parte più delicata del contributo del Gruppo n. 5 sta proprio nello sforzo fatto (di confronto intellettuale e di approfondimento concettuale) per individuare modalità di riconoscimento concrete, convincenti, condivisibili.

Il problema evidentemente non si pone per la valutazione e relativa certificazione di crediti che comportino riconoscimenti oggettivi che possono essere quasi automatici (per esempio gli anni di servizio purché senza gravi sanzioni disciplinari) ovvero il cui riconoscimento sia avvenuto e avvenga in istituzioni esterne a ciò istituzionalmente preposte (per esempio l'Università)

o a ciò abilitate (istituti stranieri per la certificazione delle competenze linguistiche, patenti informatiche, ecc.).

La difficoltà si presenta in tutta la sua imponenza e pericolosità nel momento in cui si deve individuare un soggetto valutatore che sia necessariamente interno al sistema scolastico, partecipe per diretta esperienza delle problematiche didattiche e organizzative della scuola e dei modi per affrontare e risolvere le une e le altre, ed al tempo stesso non essere né autoreferenziale né burocratico.

Le proposte avanzate dai membri del Gruppo tendono a differenziare le modalità di valutazione e gli organi di valutazione a seconda se si tratta:

— di valutare la qualità nello svolgimento di un compito specifico affidato, a livello organizzativo, nel qual caso è l'organo che ha affidato il compito che può consapevolmente valutare impegno e risultati (per es. il collegio dei docenti, il preside, altri);

— di valutare la qualità nell'azione didattica e l'insieme delle prestazioni. In questo caso si è ritenuto ragionevole continuare a fare riferimento al comitato per la valutazione del servizio di cui fa parte anche il preside, che in fase istruttoria può acquisire tutti i tipi di dati, elementi di giudizio e pareri utili ad una valutazione seria. Non sono mancati suggerimenti tendenti ad inserire nel comitato (che è organo di ogni singola scuola) uno o più membri esterni (docenti di altra scuola, esperti, ecc.). Si tratta di innovazioni che dovrebbero essere comunque vagliate dal Parlamento e recepite nella riforma degli organi collegiali, e che si inseriscono in una logica di allargamento dei confini del singolo istituto e di maggiore interlocuzione tra le scuole e fra i docenti, intesi come parte di un corpo unitario (non corporazione) capace – nel suo insieme – di superare ogni forma di autoreferenzialità. Sono comunque processi che vale la pena cominciare a promuovere ma che richiedono tempo per maturare, così come richiedono tempo per maturare, senza assumere carattere demagogico e/o conflittuale, le aspirazioni – sicuramente presenti – ad un ascolto, nei processi valutativi delle competenze didattiche, della voce degli studenti e delle famiglie, che non possono trovare uno sbocco esaustivo nelle sole logiche di mercato (scelta o abbandono di un istituto in base alla valutazione empirica della sua qualità, che può essere un punto di vista molto personale e soggettivo, e non necessariamente oggettivamente attendibile). In buona misura i rischi di autoreferenzialità e soggettività possono essere gradualmente evitati grazie all'attività del Servizio Nazionale di Valutazione: una certa dose di discrezionalità è tuttavia inevitabile, e proprio perché la docenza è una professione complessa e non una posizione di lavoro in cui le qualità e quantità della produzione possono essere oggettivamente riscontrate;

— per quanto infine attiene al passaggio dal grado di docente a quello di docente ricercatore, trattandosi di valutare la qualità della ricerca individuale e del contributo dato alla ricerca dell'equipe con cui si lavora, solo il mondo della ricerca è in grado di giudicare. Questo significa dover attendere un certo tempo per poter contare su un primo gruppo di ricercatori esperti o interagire con la ricerca didattica che a seguito delle innovazioni nella formazione iniziale si sta già attivando e ancor più si attiverà in futuro anche nelle università.

d. Costituzione di un'anagrafe delle competenze iniziali e di quelle acquisite in servizio

Per soddisfare questa fondamentale esigenza, funzionale alla gestione razionale delle risorse, si tratta di costituire una banca dati del sistema scolastico da cui attingere ed in cui inserire tutti gli specifici crediti che costituiscono le singole fisionomie professionali. L'unico problema è quanto e a chi debba essere accessibile, sempre ovviamente all'interno del sistema.

3. REVISIONE DELLA FORMAZIONE INIZIALE

Premessa

L'insieme delle riflessioni sviluppate fino a questo punto sulle trasformazioni indotte nella nozione stessa di funzione docente (e sulla sua ridefinizione giuridica) dal complesso delle riforme avviate richiede alcune puntuali indicazioni anche sulla formazione iniziale, che riguarderà ovviamente i futuri docenti, i quali avranno (si spera) tutti i vantaggi di una preparazione esattamente mirata ai nuovi bisogni della scuola, ma anche lo svantaggio di non possedere l'esperienza a partire dalla quale i docenti già in servizio stanno per rimettere a fuoco (o stanno già rimettendo) compiti e responsabilità. Un'esperienza, c'è da aggiungere, che ha il merito di avere segnalato negli anni, le molte incongruenze di un sistema scolastico e di ordinamenti sempre meno al passo con i tempi. Ad essi l'autonomia e il riordino dei cicli hanno finalmente inteso dare risposta, cercando di aggregare intorno ad alcuni nodi fondamentali, le ragioni di sofferenza, le aspettative, le denunce di ritardo. Oggi le risposte sono leggi dello Stato, tanto più comprensibili nelle loro ragioni e soluzioni (anche se non tutti le condividono), quanto più si è a conoscenza della lunghissima fase di gestazione di un processo riformatore complessivo. Allo stesso modo, il tema della formazione iniziale degli insegnanti è in parte condizionato dalla più o meno avvertita consapevolezza dei limiti della formazione tradizionale dei docenti, rivelatasi nel tempo insufficiente o incompleta o inefficace, ora sul versante delle conoscenze e competenze di-

sciplinari, ora sul versante delle scienze della formazione e quasi sempre su quello dell'integrazione delle due componenti sopra richiamate nell'affrontare i problemi concreti che l'esercizio della professione propone. Eppure soprattutto da questa competenza interdisciplinare dipendono la qualità dell'istruzione, la quantità dei successi formativi, la stessa gratificazione insita nell'attività di docenza.

Le diverse valutazioni sul peso negativo delle carenze passate, a cui si era cercato di porre rimedio con i corsi di laurea in scienze della formazione primaria e con le scuole di specializzazione avviate nel 1999-2000, si ripropongono ora, a seguito della riorganizzazione dei corsi universitari, in particolare quanto a durata e tipologie delle lauree. Eppure proprio il nuovo assetto dell'Università può rendere probabilmente più agevoli le soluzioni, purché sia ben chiara la individuazione delle opzioni di fondo (nel caso del Gruppo condivise da tutti), che vengono di seguito riportate al punto 1.a). Il nuovo assetto dell'Università ha però anche riaperto le discussioni a causa della riduzione della durata della laurea di base (3 anni), aprendo la strada a proposte fra loro diversificate proprio per quanto concerne la identificazione dell'insieme di titoli di accesso all'insegnamento (una o più lauree in sequenza, una laurea triennale e una scuola di specializzazione biennale, altre soluzioni ancora).

Ciascuna proposta trova la propria spiegazione e giustificazione nella differente attenzione che i rispettivi proponenti hanno portato agli ingredienti di una formazione professionale comunque composita, i cui dosaggi interni difficilmente possono essere fatti col bilancino, ed in cui non è detto che gli stessi tempi e le stesse modalità valgano per tutti gli ambiti disciplinari.

Sono punti d'attenzione:

— l'insufficienza della laurea triennale ai fini della costituzione di una solida base di competenze disciplinari integrate con le scienze della formazione, e secondo alcuni anche solo per acquisire le competenze disciplinari di settore;

— la necessità di una seconda laurea specialistica per completare le competenze disciplinari e per avviare, o realizzare, l'integrazione con le scienze della formazione;

— la opportunità di salvaguardare l'esperienza delle scuole di specializzazione, evitando di cancellarle prima che abbiano espresso le loro potenzialità;

— l'effettivo assetto della scuola di base e la distribuzione dei compiti fra i docenti che vi opereranno;

— eventuali influenze improprie che l'immagine di un percorso ritenuto non eccessivamente impegnativo sul piano scientifico o precocemente finalizzato alla professione docente potrebbe esercitare sull'orientamento e sulle scelte universitarie degli studenti.

a) Posizioni condivise e aspetti irrinunciabili della nuova formazione docente

Risulta di fatto condivisa la consapevolezza che:

— la dimensione della formazione lungo tutto l'arco della vita ha contagiato (come era d'altronde prevedibile) anche l'area della professione docente. Questa prospettiva influenza sicuramente la stessa formazione iniziale, che va strutturata in modo da essere suscettibile di arricchimenti, approfondimenti, ripensamenti anche nel corso della preparazione alla docenza e nello sviluppo della carriera. Ciò privilegia l'acquisizione di competenze riconducibili ad una attività di ricerca che a partire dai contenuti delle conoscenze di settore prescelte (le discipline) si concentri in termini professionali sulle loro implicazioni didattiche;

— la quantità e l'eterogeneità dei saperi e dei filoni di ricerca (i saperi disciplinari e le scienze della formazione) che devono confluire nella ricerca didattica (che rappresenta lo specifico della professione docente) comportano percorsi universitari contraddistinti da una accentuata componibilità di conoscenze ed esperienze cognitive ed euristiche, anche diversificate, con frequenti occasioni di integrazione e convergenza su oggetti propri della ricerca didattica. Sotto questo profilo la riorganizzazione dell'Università, che è e resta sede primaria della ricerca e della preparazione ad attività di ricerca scientificamente fondate, può agevolare nella prefigurazione di percorsi funzionali allo scopo grazie alla maggiore segmentazione e componibilità di percorsi e crediti, in parte anche acquisibili dopo l'accesso alla professione, ferme restando le competenze richieste per l'accesso all'insegnamento, all'abilitazione, ai concorsi. Resta tuttavia aperto il problema dei corsi e dei dipartimenti che se ne debbano fare carico in modo prioritario, costituendo il riferimento scientifico e l'ambito culturale e organizzativo da privilegiare, tenuto conto degli obiettivi formativi;

— l'avvento dell'autonomia, attribuendo ai docenti di tutti i cicli scolastici decisive responsabilità in ordine alla progettazione curricolare (con rilevanti impegni in materia di scelta di contenuti) esclude che possa permanere l'assetto attuale che prevede tipi di formazione differenti per natura e durata evidenziando invece l'esigenza di un generale rafforzamento della formazione disciplinare e della necessaria integrazione con le scienze della formazione. Ciò va tenuto presente in rapporto a tutti i cicli e con particolare attenzione all'assetto della scuola di base, in cui confluiranno e dovranno trovare un loro equilibrio non solo docenti con formazioni diverse (e ciò riguarderà so-

prattutto il più redditizio modo di spendere la formazione in servizio dei docenti già presenti nella scuola) ma anche tradizioni, esperienze e compiti fino ad oggi nettamente differenziati, da ripensare d'ora in avanti in una linea di grande continuità;

— è altresì condivisa la convinzione che per l'abilitazione all'insegnamento siano necessari consistenti periodi di tirocinio successivi al conseguimento di una o più lauree, a seconda delle ipotesi.

b) Ricognizione delle diverse soluzioni prospettate

La convergenza sui punti di cui alla lettera a) rappresenta un fatto sicuramente positivo, in quanto consente di dare per acquisiti alcuni fondamentali presupposti concettuali e conseguenti criteri progettuali per le indicazioni definitive. La varietà delle ipotesi non consente invece ancora di suggerire – con altrettanta sicurezza – la esatta determinazione dei «titoli» di accesso all'insegnamento e precisamente:

- quali e quante tipologie di lauree occorre pretendere;
- quali, quante e quanto lunghe fasi di «specializzazione professionale» post lauream;
- quali e quanti tempi di «addestramento sul campo», «tirocinio» e verifica delle attitudini per poter entrare in possesso della «abilitazione professionale»;
- quali correlazioni stabilire con le selezioni concorsuali, le collocazioni nelle classi di concorso, le titolarità dell'insegnamento (operazione che richiede un quadro un po' più preciso anche delle modalità e dei tempi d'attuazione del «riordino dei cicli»).

Su questi punti sono state presentate – come si è detto – proposte diverse, influenzate ovviamente in primo luogo da ciò che ciascuno per ora immagina possa essere la concreta traduzione operativa della legge 30/2000, ed ancor più dalle diverse interpretazioni della consistenza e natura dei saperi necessari per svolgere con successo un'attività docente che si intuisce molto più impegnativa che in passato, nonché dalle valutazioni che ciascuno dà della attuale inadeguatezza dell'Università, rilevata dalla gran parte dei membri del Gruppo, a fornire una formazione scientifica e strumenti di analisi in grado di delineare competenze e conoscenze congrue alle necessità della docenza nella scuola.

Quale che sia la scelta del Governo, è comunque chiaro che il risultato qualitativo non potrà essere sempre e comunque lo stesso, indipendentemente dalla coerenza tra risorse e finalità, dalla durata e dai contenuti dei corsi di studio e dei tirocinii, dai titoli di studio e dai tipi di abilitazione richiesti per l'insegnamento e l'accesso ai concorsi, ed ancor più dalle pro-

spettive di carriera e successo economico proposte a chi intraprende la carriera di insegnante.

Per dare conto concretamente delle proposte esaminate si possono così sintetizzare le diverse posizioni, il cui ordine di presentazione non nasce da scelte di priorità, o di maggiore o minore condivisione, in quanto su tutte si è ugualmente ragionato, cogliendone aspetti positivi e limiti senza tuttavia trovare convergenze pienamente convincenti su nessuna ipotesi.

- Una scuola di pensiero sostiene che la formazione «forte» del docente si fonda su una laurea di base più una specialistica (triennio più biennio) completata da una «specializzazione» annuale comprensiva del tirocinio. Sul carattere disciplinare della laurea di base convergono quasi tutte le proposte, anche quelle che per il percorso successivo optano per la scuola di specializzazione.

- Quanto alla laurea biennale «specialistica», secondo alcuni va ancorata anch'essa ad una logica «disciplinare» per consolidarne la valenza scientifica sia pur con significative integrazioni con le scienze della formazione, secondo altri sarebbe più opportuno correlarla all'approfondimento delle scienze della formazione (in questo caso la laurea specialistica sarebbe mirata esclusivamente alla professione docente).

- I sostenitori di lauree triennali e biennali disciplinari ritengono per altro che una parte dei crediti potrebbe o dovrebbe essere spesa nelle scienze della formazione: sicuramente almeno 60 crediti relativi ad attività formative finalizzate all'insegnamento nella laurea biennale.

- Una diversa posizione è rappresentata dalla sequenza laurea triennale disciplinare / corso di specializzazione (per un totale di cinque anni di formazione), che recupererebbe, consoliderebbe e consentirebbe di migliorare nel tempo l'esperienza delle scuole di specializzazione, in funzione dal 1999-2000 (SSIS) [vedi nota aggiuntiva].

- Una ulteriore proposta va nella direzione di una maggiore articolazione delle formazioni da correlare alle caratteristiche dei cicli (scuola dell'infanzia, scuola di base, scuola secondaria). Per gli insegnanti della scuola dell'infanzia è stata proposta una laurea che utilizzi il percorso formativo specifico di educatore d'infanzia, in grado di operare nelle strutture prescolastiche, scolastiche e extrascolastiche, già previsto nella Classe XVII delle lauree in educazione e formazione. Per gli insegnanti della scuola di base, così come per quelli della scuola secondaria appare appropriata una laurea specialistica di secondo livello, specificamente orientata all'insegnamento, in modo da rendere

unitaria la funzione docente pur nella differenziazione dei percorsi formativi, anche per facilitare scorrimenti o spostamenti sempre a seguito, ovviamente, dell'acquisizione degli ulteriori crediti richiesti. Per gli insegnanti della scuola di base la laurea potrebbe essere quella per gli educatori d'infanzia, cui far seguire un biennio specialistico più caratterizzato sul piano disciplinare, oppure una laurea disciplinare triennale, cui segua una laurea specialistica professionalizzante. Per gli insegnanti delle scuole secondarie vale solo questa seconda ipotesi. Il complesso delle proposte formative deve in ogni caso tener conto dell'integrazione fra competenze teoriche e pratiche, epistemologiche, disciplinari, metodologico-didattiche, da acquisirsi nelle esperienze di laboratorio e di tirocinio, nel corso del quinquennio. La sede di questi corsi sarà la facoltà di scienze della formazione, aperta alla integrazione con tutte le facoltà interessate.

Come appare evidente, tutte le proposte hanno molti aspetti comuni, coerentemente con la percezione dei bisogni, che è oggettivamente condivisa: è probabilmente inevitabile che le «ricette» siano diverse, anche perché nessuna di esse è stata a tutt'oggi verificata nei suoi esiti.

c) Nota aggiuntiva: punti di attenzione sulle diverse proposte

A margine della sintesi, necessariamente stringata, il Gruppo di lavoro ha ritenuto opportuno richiamare all'attenzione alcune riflessioni e raccomandazioni.

La prima, sostanzialmente condivisa da tutti, discende dalla constatazione che non pochi difetti e insuccessi della scuola trovano sicuramente una loro giustificazione non solo nella tradizionale formazione iniziale degli insegnanti, i cui limiti sono noti a tutti, ma anche nelle «emergenze» che hanno in troppi casi dato luogo a gestioni del personale in servizio, forme di mobilità, riconversioni che non davano le necessarie garanzie di corrispondenza tra le competenze disciplinari possedute dagli insegnanti e i compiti di insegnamento affidati a seguito di contrazioni o modifiche degli organici.

Le raccomandazioni emerse nel Gruppo a questo proposito riguardano in particolare gli insegnamenti di matematica, scienze, filosofia sovente assegnati – in base alle classi di concorso esistenti – a docenti che non avevano seguito adeguati corsi universitari, ma altri se ne potrebbero citare. Rispetto a questo problema, che può delinarsi anche a carriera già iniziata, solo il reingresso nella Università e l'acquisizione di crediti formativi concernenti le nuove discipline (anche utilizzando periodi sabbatici) può dare corretta soluzione ai problemi di riconversione. È comunque impensabile che un corso di laurea triennale possa in futuro dare le competenze necessarie a coprire un

eccessivo numero di discipline (o ambiti) d'insegnamento. La nuova struttura dell'Università offre d'altronde, attraverso lo strumento dei crediti, interessanti strumenti per eliminare la pretesa di una formazione iniziale in «tuttologia».

Quanto alla questione dell'integrazione tra formazione disciplinare e scienze della formazione va recepita l'esigenza che nell'ambito del percorso di formazione iniziale vi sia una fase (e un luogo istituzionale) in cui l'Università possa offrire e sviluppare l'opportunità di:

— una collaborazione fortemente integrata tra le diverse aree disciplinari e tra queste e l'area educativa, per far convergere nelle didattiche disciplinari e in laboratori didattici le diverse competenze (anche per attrezzare il futuro insegnante al lavoro di équipe);

— una effettiva «partnership» università/scuola, non solo per raccordare laboratori e tirocinio, ma soprattutto per far convergere nel corpo docente dei futuri insegnanti le competenze degli «scienziati» con quelle dei «professionisti» sul campo;

— nell'ambito della formazione «disciplinare» è importante valorizzare, preferibilmente, rispetto a particolarismi specialistici, gli «aspetti essenziali»: i fondamenti, le basi epistemologiche, i rapporti con le altre discipline, i problemi delle società contemporanee, le linee principali dello sviluppo storico.

IL PIANO DELL'OFFERTA FORMATIVA TRA INDIRIZZI NAZIONALI E REALTÀ LOCALI

del Gruppo di lavoro n. 6

Coordinatore:

prof. MAURO PALMA

Moderatore:

prof. VITTORIO COGLIATI DEZZA

Nella costruzione del processo di implementazione della riforma appare essenziale riferirsi a quattro criteri preliminari:

- comprendere e valorizzare il potenziale di autotrasformazione esistente nella scuola;
- fornire alle scuole strumenti e modelli di «gestione» della propria autonomia, in modo tale che essa non si tramuti in autoreferenzialità o autosufficienza, bensì in capacità di dialogo e interazione con altre scuole, con altri soggetti, con il territorio;
- ridefinire forme e strumenti del governo complessivo del sistema formativo;
- costruire partecipazione e consenso al processo di trasformazione nelle scuole e tra i soggetti (le famiglie *in primis*) che con la scuola interagiscono in varie forme.

ALCUNE QUESTIONI DI CONTESTO

Unitarietà e articolazione

Il sistema scolastico italiano ha carattere unitario e propria fisionomia culturale, tecnica, operativa, sociale. Tale fisionomia, che il processo di riforma salvaguarda e riafferma come valore fondamentale, non dovrà essere il prodotto di decisioni e scelte assunte a livello centrale e trasmesse alle scuole per gli aspetti attuativi e di implementazione. Essa dovrà costituire piuttosto la connotazione risultante dall'elaborazione delle scuole stesse – e delle loro re-

ti di comunicazione strutturata –, dalla loro capacità di produzione di curricoli reali, nel solco tracciato sia dalla tradizione culturale del Paese, sia dall'individuazione dei bisogni formativi e istruttivi che rendono il sistema scolastico rispondente ai fini a esso assegnati dalla Costituzione.

L'attuale processo di riforma, inserendosi nell'orizzonte delineato dall'autonomia scolastica, realizza quindi una discontinuità istituzionale, giuridica e culturale rispetto a processi innovativi del passato. Il sistema non è più caratterizzato da un «centro» che opera scelte di indirizzo e indica criteri di gestione dei processi attuativi, si articola piuttosto in una rete di soggetti – le scuole, il ministero e i suoi organi periferici, il sistema delle autonomie locali, un insieme di soggetti pubblici e privati – chiamati a interagire per operare scelte all'interno dei vincoli normativi dati. Al «centro» resta il compito fondamentale di realizzare le condizioni di praticabilità dell'attuazione del processo di riforma, di monitorarne l'andamento, di garantire la complessiva fisionomia del sistema e la sua capacità d'innovazione, di fornire strutture di comunicazione.

Le scuole, il territorio

L'autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche rappresenta la carta fondamentale per costruire una unitarietà reale dei processi, in grado di favorire la qualità dei risultati e il tasso di innovazione; tale costruzione è la reale garanzia per il positivo sviluppo della riforma.

Nel quadro così delineato dall'autonomia scolastica e dal riordino dei cicli, va sottolineato, chiarito e potenziato il ruolo primario delle scuole e delle loro esperienze. Le scuole sono enti pubblici, che operano in territori determinati, interpretando il principio della sussidiarietà. Il loro operare è frutto di un doppio mutamento: quello dei confini «esterni» del proprio agire, le scuole sempre più dovranno essere soggetti autonomi che operano all'interno di una trama comune e contribuiscono alla sua continua evoluzione; quello dei confini «interni» tra i diversi soggetti e i loro differenti ruoli.

In questo quadro occorre porre particolare attenzione a che i processi siano implementati in modo tale da non riproporre forme di subalternità o di effimera e scoordinata azione indipendente.

È necessario che gli istituti scolastici non si pongano come soggetti monadici che realizzano la propria iniziativa indipendentemente da ogni rapporto con gli Enti Locali ed i soggetti e le strutture del territorio o rivolgendosi a essi unicamente come supporti per decisioni assunte in proprio e senza alcuna concertazione. Gli istituti, in genere, non dispongono in proprio di una adeguata capacità di conoscenza del territorio e dei suoi bisogni tale che possa sostenerli adeguatamente in decisioni che impegnano il territorio stesso e che rischiano di essere assunte solo in relazione a logiche interne. Da qui la necessità di sedi e di regole condivise tra soggetti diversi che concertino indicazioni utili alla delineazione del Piano dell'offerta for-

mativa, che le scuole devono predisporre, e alla messa in campo delle risorse e delle condizioni di fattibilità.

È inoltre necessario che il rapporto con il territorio sia assunto nella sua complessità e, quindi, con il coinvolgimento degli Enti Locali ai vari livelli: la definizione di un unico rapporto prioritario con la Regione, – soggetto avente peraltro potestà legislativa – rafforzato dall'affidamento a essa di compiti di indirizzo in ambito scolastico, può determinare una nuova forma di eteronomia riproponendo l'affidamento a un nuovo organismo centrale, seppure di dimensione minore, e confermando la logica della non responsabilità delle scuole stesse. È, quindi, necessario, potenziare le interazioni tra gli istituti scolastici e tutti gli enti e soggetti territoriali coinvolti, ai vari livelli e non solo a livello di erogazione di supporti e servizi. La molteplicità di tali interazioni è garanzia sia del consolidamento della prospettiva dell'autonomia, sia del mantenimento di una fisionomia di sistema, non segmentato in sottosistemi regionali.

Infine, è necessario che gli istituti siano indotti a costruire relazioni strutturate e organizzate tra loro in modo da ridurre la spinta «isolazionista», sempre in agguato nella scuola italiana, e contemporaneamente in modo da diminuire il rischio di presentarsi come soggetti deboli – più che nel passato – o al più microconflittuali nel rapporto con l'esterno.

Queste tre necessità convergono verso alcune indicazioni sul piano attuativo:

a) il potenziamento e il coordinamento delle *reti di scuole* quale soggetto collettivo di confronto e promozione di azioni volte a favorire l'inserimento in esse dei singoli istituti;

b) la previsione, in fase di definizione del piano dell'offerta formativa, di uno strumento di ascolto del territorio, non affidato così al solo dirigente scolastico né dislocato solo in organi interni alla scuola, attraverso una *conferenza di organizzazione* che gli istituti promuoveranno come sede istituzionale di costruzione del rapporto con il territorio e le sue espressioni istituzionali;

c) la necessità di coordinare il nuovo provvedimento relativo agli Organi collegiali con la piena attuazione dell'autonomia scolastica e l'implementazione della riforma, soprattutto per realizzare momenti strutturati di lettura della domanda di formazione e di istruzione che viene dal territorio e per la definizione di una adeguata risposta in termini di offerta scolastica territoriale.

Dimensione locale

I processi di globalizzazione e le politiche economico-sociali impostate dall'Unione europea hanno assegnato alla dimensione territoriale e locale un nuovo valore politico e culturale di integrazione e complementarità con le scelte nazionali, con cui anche i sistemi formativi dei singoli Paesi europei devono necessariamente misurarsi. La riforma dei cicli e l'autonomia scolastica

costituiscono gli strumenti attraverso cui il sistema italiano dell'istruzione costruisce la propria strada in tale processo. Perciò la corretta interpretazione del rapporto fra indirizzi nazionali unitari e pratica reale, e dunque differenziata, dell'autonomia scolastica è destinata a essere per lungo tempo condizione essenziale per un felice sviluppo della riforma, con l'obiettivo di divenire interiorizzazione diffusa e abito scolastico sistematico.

La definizione degli indirizzi nazionali – intesi come assunzione delle sfide epocali dell'istruzione, come definizione non generica delle competenze disciplinari e trasversali irrinunciabili, come produzione di crescita civile e democratica, come garanzia diffusa di pari opportunità – deve trovare un naturale omogeneo compimento nelle scelte di una pratica didattica «contestualizzata» che sappia utilizzare anche conoscenze, risorse, esperienze «locali», leggere e rispondere a bisogni formativi, contribuire alla costruzione di motivazioni all'apprendimento, verificare nel concreto le capacità maturate dal singolo e dal gruppo.

Da qui nasce del resto la previsione, propria del quadro riformatore in atto, di una ripartizione, all'interno del curriculum unitario, tra tempo destinato alle competenze disciplinari razionalmente stabilite e tempo destinato alle articolazioni locali che integrino in modo essenziale contenuti e applicazioni, favorendo altresì gli aspetti interdisciplinari, metadisciplinari, nonché la costruzione di attività e rapporti con il territorio.

Infatti, la dimensione locale dei processi di responsabilizzazione e formazione deve coerentemente integrare e articolare quella globale, divenendo condizione essenziale per la costruzione di una consapevole attenzione allo sviluppo socialmente e ambientalmente equo e sostenibile. In tale senso l'acquisizione di una dimensione locale non chiusa favorisce la costruzione di un'identità personale consapevole e autonoma, radicata nell'esperienza del territorio e al contempo capace di governare l'insieme dei processi di trasformazione e globalizzazione. L'integrazione tra dimensione nazionale e dimensione locale all'interno di una unitaria fisionomia del sistema formativo diviene così una strategia decisiva in più direzioni: verso l'acquisizione di una dimensione operativa del sapere anche in riferimento alle esigenze del lavoro, verso la costruzione di capacità di gestione delle proprie conoscenze e di individuazione dei propri bisogni di formazione, verso la pratica dell'agire democratico e l'assunzione di responsabilità civiche, verso la rottura di quel combinato di identità giovanili deboli, tentate o segnate dall'anonimato, e di effimera ricerca difensiva di un radicamento nell'etnia o nel localismo, talora anche in termini conflittuali e aggressivi, che rappresenta oggi un grande problema civile da affrontare.

Queste interazioni tra dimensione «locale» e dimensione «nazionale» aiutano a caratterizzare le differenti articolazioni del curriculum e le loro possibili ripartizioni orarie. Da esse si possono ricavare due indicazioni operative, che saranno successivamente riprese:

a) entrambe le dimensioni – locale e nazionale – devono concorrere al raggiungimento degli obiettivi formativi, in un quadro di sostanziale unitarietà;

b) la loro ripartizione percentuale muta al mutare del livello scolare di riferimento, con un'accentuazione della dimensione locale sia nella fase dell'infanzia come necessario rapporto con il contesto in cui il bambino apprende, sia in altri momenti del percorso formativo.

Integrazione, evoluzione

Il diritto sociale all'istruzione, costituzionalmente affermato, trova nel sistema scolastico l'organo preposto alla propria tutela. L'enunciazione del diritto sociale all'istruzione non è meramente assertiva nella misura in cui un organo costituzionalmente riconosciuto ha il compito di rendere atto ciò che la norma afferma. Da qui l'ovvia centralità della scuola nella definizione dei processi di istruzione, nella loro attuazione, verifica, progressiva trasformazione. Tale centralità della scuola si esplica anche attraverso la capacità di coordinamento e di interazione tra sistemi diversi che contribuiscono alla costruzione di conoscenza.

La questione della «integrazione» si pone a più livelli: all'interno dell'Istituto, nell'ambito del Piano dell'offerta formativa; all'esterno, tra scuola e altre realtà formative e produttive operanti nel territorio, tra scuola e altre scuole, tra scuola e altri luoghi di costruzione di senso ed identità; tra scuola e famiglie.

Un sistema integrato e coordinato è necessariamente esposto a bisogni di continuo monitoraggio e riadeguamento. La scommessa oggi in campo è di costruire un sistema dinamico, capace di successive risistemazioni, di modificarsi negli anni, di garantire risposte ai mutamenti socio-culturali e produttivi che si susseguono con ritmi sempre più accelerati. Un sistema che non insegua affannosamente l'evoluzione del presente, ma che dia strumenti storicamente adeguati per la sua decodifica, lettura, interpretazione.

IMPLEMENTAZIONE DEL PROCESSO

1. Autonomia scolastica e Piano dell'offerta formativa

- Il quadro complessivo delle riforme propone uno spostamento di accento dall'offerta di formazione alla domanda di formazione. Naturalmente questa affermazione generale deve essere adattata alle singole realtà, per orientare l'azione educativa in modo da rispondere alle modificazioni che provengono dalla società e dal mondo della produzione e, in particolare, alle diverse forme di dispersione scolastica (quelle tradizionali provocate dall'emarginazione e quelle nuove dovute al richiamo dell'immediato accesso a forme di reddito).

- Il Piano dell'offerta formativa (POF) è lo strumento attraverso cui tale lettura si concretizza in progetto. Alla sua definizione e alla successiva realizzazione gli Istituti devono giungere attraverso un confronto non soltanto interno, ma che veda realmente coinvolti in un'ipotesi di progettazione i soggetti agenti nel territorio. A tale fine occorre prevedere una conferenza di organizzazione da realizzare o su scala territoriale o a livello di reti di scuole.

- Il POF riguarda la proposta scolastica nel suo complesso (il suo 100%) coinvolgendo l'intera responsabilità progettuale della scuola. È strumento di lavoro «aperto», funzionale alla capacità «evolutiva» delle scuole di rielaborare la propria offerta, entro gli indirizzi nazionali, in rapporto all'evoluzione della domanda, dei contesti (culturali, sociali, ...) e degli scenari di riferimento (di carattere globale e/o locale).

- Alle scuole è riservata una quota oraria di autonoma articolazione del curriculum, di cui sono definiti a livello nazionale il valore medio e la fascia di oscillazione. Tale quota, come si vedrà nel successivo paragrafo dedicato al curriculum, non ha connotazioni aggiuntive rispetto al curriculum definito nationalmente, ma ne è parte integrante. La definizione di un valore medio, e di una fascia di oscillazione, nasce dall'esigenza di prevedere un'articolazione variabile di tale valore nel ciclo di base e nel ciclo secondario e nei singoli anni all'interno di ciascun ciclo. Il gruppo ritiene che il valore medio debba essere individuato tra il 15 e il 20% e che la fascia di oscillazione debba essere non particolarmente ampia.

Occorre poi prevedere un'articolazione in quota nazionale e quota riservata alle scuole anche per la scuola dell'infanzia, per la quale la quota riservata alle scuole sarà particolarmente significativa, potendo raggiungere anche una percentuale doppia di quella precedentemente indicata.

In merito alla differenziazione della quota di curriculum riservata alle scuole, pur condividendo tale impostazione, si sono registrate nel Gruppo indicazioni diverse circa la possibilità di dare esplicite indicazioni per i vari anni.

È stata preliminarmente sollevata la questione dell'inopportunità di avviare la discussione su una materia che la legge assegna come competenza al ministro, secondo una procedura definita dall'art. 8 del Regolamento sull'autonomia organizzativa e didattica.

Al di là di tale posizione pregiudiziale, sono state evidenziate due diverse impostazioni. Per alcuni dovranno essere le scuole a progettare, nei singoli anni del ciclo, il rapporto tra quota nazionale e quota a esse riservata, nei limiti di oscillazione assegnati e secondo il valore medio indicato. Altri hanno evidenziato l'opportunità di una chiara indicazione circa la necessità di diminuire la quota riservata alle scuole nell'anno terminale del primo ciclo, per facilitare la certificazione delle competenze di base raggiunte, così come di accentuarne la rilevanza nell'ultimo anno del secondo ciclo, per facilitare il rapporto con l'inserimento lavorativo.

Occorre, inoltre, considerare all'interno della quota nazionale del curricolo la necessaria quota destinata alla compensazione disciplinare, che comunque non può comportare una estensione del panorama delle discipline.

- È bene sottolineare che tale articolazione «locale» non rappresenta la sola forma di flessibilità del curricolo; la stessa quota «nazionale» del curricolo potrà infatti prevedere (vedi paragrafo successivo) che le singole scuole scelgano, sulla base di esigenze specifiche e nell'ottica della riduzione del numero di indirizzi, alcune discipline, con contenuti e traguardi definiti nazionalmente, all'interno di un insieme loro proposto.

2. Il curricolo e l'autonomia scolastica

- Il curricolo traccia il percorso formativo di un comparto scolastico. In esso si intrecciano la socializzazione e l'apprendimento, il versante cognitivo e il versante relazionale, le esigenze dei «saperi» e quelle dei «valori». È luogo di incontro delle istanze del soggetto che apprende e delle istanze degli oggetti di apprendimento, di quanto programmaticamente previsto dal legislatore e di quanto concretamente accade nella quotidianità scolastica. Questa linea prevede il cammino comune di *quota nazionale* e *quota riservata alle scuole* del curricolo.

- La definizione di una ripartizione all'interno del curricolo richiede elementi di chiarezza sul curricolo stesso e sulle sue caratteristiche. Il primo compito del curricolo nel suo complesso – la sua prima identità – è assicurare autonomia formativa e dignità scientifica ai singoli comparti del sistema scolastico. Ciò significa in primo luogo assicurare a ogni ciclo scolastico un peculiare e specifico sentiero di istruzione, popolato sia di soggetti che apprendono, testimoni di una determinata età evolutiva, sia di oggetti di apprendimento, testimoni dei «saperi» canonici di un determinato grado scolastico. Parallelamente significa assicurare a ogni ciclo scolastico un proprio specifico sistema di ipotesi culturali, un proprio originale progetto formativo. Il curricolo si propone così alla scuola dell'autonomia come una sorta di «meccano gigante» corredato da un numeroso set di «pezzi» – alcuni prescrittivi e vincolanti da inserire obbligatoriamente in ogni costruzione curricolare, altri lasciati alla progettualità della singola situazione – disponibili per dare forma al proprio Piano dell'offerta formativa. In questa prospettiva, il curricolo si tramuta in un ineludibile punto di sintesi tra le due dimensioni, globale e locale. La seconda identità del curricolo è il suo perseguire obiettivi egualitari, che recuperino disparità culturali e ritardi cognitivi, attraverso la pratica di metodologie plurime modellabili sui livelli, sui tempi e sugli stili cognitivi degli allievi. La terza connotazione del curricolo riguarda la sua duplice finalità formativa: quella riferibile più strettamente ai processi cognitivi (che coinvolge l'alfabetizzazione linguistico-letteraria, storico-geografica, matematico-scientifica, artistico-creativa, tecnologica) e quella riferibile ai processi relazionali (luogo delle in-

terazioni socio-affettive, delle comunicazioni e dei vissuti valoriali che si generano nella vita della scuola).

- La *quota curricolare nazionale* definisce gli assi disciplinari e trasversali, individuando con chiarezza gli standard e i livelli di apprendimento, ma conservando caratteristiche di flessibilità al fine di permettere alla *quota riservata alle scuole* di tener conto delle differenze e delle diversità dei soggetti, portatori di propri segni antropologici e sociali. Tale *quota curricolare* rappresenta l'elaborazione di una scuola all'interno delle proprie attribuzioni di autonomia progettuale. In questa visione del curricolo *quota nazionale* e *quota riservata alle scuole* interagiscono per il raggiungimento delle stesse finalità.

- Il rapporto tra quota nazionale e quota riservata alle scuole del curricolo è stabilito nel suo valore medio e nella banda di oscillazione. Tenendo conto di tale vincolo, la capacità autonoma di progettazione delle scuole e di elaborazione della propria proposta formativa riguarda il curricolo nel suo complesso.

- Il *rapporto con la dimensione locale*, attraversando l'intero curricolo, favorisce la costruzione di cultura, di identità, di responsabilità, di cittadinanza, di coesione sociale, di capacità imprenditiva. Nella relazione tra «nazionale» e «locale» va posta attenzione alla coerenza delle proposte elaborate localmente nel quadro del progetto formativo complessivo, alla loro connotazione non aggiuntiva, all'esplicitazione dei criteri adottati per l'elaborazione, alla correttezza metodologica. Parallelamente occorre limitare gli elementi prescrittivi provenienti dall'Amministrazione scolastica, nella consapevolezza che la connotazione «locale» del curricolo consente di ottimizzare le stesse caratteristiche dell'impostazione curricolare, sottraendola ai limiti di genericità e di burocratismo spesso prevalenti nell'applicazione di percorsi definiti centralmente.

- Particolare attenzione, al fine di una coerente integrazione, va riservata alla forma con cui l'indicazione della parte di curricolo definita nazionalmente arriva alle singole scuole (atto legislativo, regolamento governativo, indicazioni programmatiche, ...), con quali strumenti di vincolo (orientamenti generali, documento di indirizzo che richiama la deontologia degli operatori, norme da rispettare, condizionamenti di finanziamenti, ...) e con quale tipo di indicazioni di contenuto (enciclopedia di contenuti, programmi, elenco di prestazioni finali, elenco di standard, obiettivi minimi, ...). Si ritiene necessario assumere la modalità che maggiormente garantisca un adeguamento non burocratico, che offra spazi di positivo inserimento della programmazione didattica, che offra strumenti di trasparenza per la lettura delle esperienze effettivamente realizzate e per l'indicazione di possibili re-indirizzamenti nel corso dell'attuazione della riforma.

- Circa la gestione autonoma e locale della *quota nazionale* nel ciclo secondario, si rivela l'opportunità di renderla coerente con l'ipotesi generale di riduzione del numero di indirizzi. A tal fine è possibile prevedere che per alcuni accorpamenti di indirizzi si proponga alle scuole, accanto a discipline obbligatorie e comuni, un insieme di discipline coerenti all'interno delle quali ciascuna

scuola potrà scegliere fino al raggiungimento della quota nazionale. Per ciascuna di queste discipline, competenze, standard e obiettivi sono definiti a livello nazionale. Resta all'autonomia della scuola la scelta di quali tra esse attivare.

- Circa la gestione autonoma della *quota riservata alle scuole* è opportuno fornire alle scuole stesse strumenti di conoscenza di esperienze diverse, di collegamento strutturato tra istituti che operano in situazioni differenti, di criteri per l'individuazione di aree tematiche. Per quest'ultimo aspetto si possono suggerire, a titolo puramente esemplificativo, alcune opzioni tematiche – che coinvolgono anche la quota nazionale – come la macro area dell'orientamento e la particolare attenzione da dedicare a temi quali l'ambiente, per le sue relazioni con lo sviluppo, con la qualità della vita di ciascuno e con la valorizzazione del patrimonio culturale e paesaggistico del Paese, la legalità, l'informazione, la formazione di identità di genere forti e serene, in grado di governare i processi in corso di trasformazione dei ruoli sessuali. Temi che possono essere sviluppati in forma progettuale con il coinvolgimento anche di soggetti esterni operanti nel territorio.

- Resta ineludibile però la necessità di non riservare la dimensione progettuale alla sola quota riservata alle scuole, ma di disegnare complessivamente il curriculum secondo un'impostazione aperta alla progettualità, all'esperienza di laboratorio, all'individuazione dei diversi contributi che ciascuna disciplina offre nell'affrontare un problema, alla costruzione di contesti di apprendimento in grado di sviluppare competenze trasversali e capacità di ricerca. Occorre, infatti, sottolineare che le forme di flessibilità introdotte nel sistema non devono indurre una maggiore rigidità nelle ripartizioni tra discipline definite a livello nazionale: il processo di riforma risulterebbe fortemente depotenziato qualora non venisse considerato strettamente connesso al parallelo processo di ridefinizione dei saperi e di riconsiderazione dei confini disciplinari che ha caratterizzato la riflessione sulla scuola in questi ultimi anni e che è alla base del percorso di trasformazione avviato. Questa osservazione appare opportuna alla luce di molte esperienze di sperimentazione dell'autonomia dove frequente è stata l'identificazione della quota riservata alle scuole del curriculum con *attività aggiuntive*, a fronte di una quota nazionale rigidamente ripartita in *discipline*. Questa impostazione, qualora non contrastata, può ulteriormente irrigidire gli steccati tra discipline: occorre smontare la contrapposizione tra discipline e trasversalità, valorizzando il rapporto tra apprendimenti disciplinari e costruzione di competenze trasversali, tra saperi codificati ed esperienza, potenziando la dimensione della ricerca come connotazione che percorre l'intero curriculum.

3. Le risorse per l'attuazione

La definizione delle risorse è questione cogente se si vuole evitare l'effetto disillusione negli operatori, nelle famiglie, nel territorio. Per le garanzie di

fattibilità occorre valutare le proposte che emergeranno dal gruppo tecnico del Ministero che sta lavorando attorno alle questioni degli organici, delle risorse finanziarie, dell'edilizia scolastica.

L'obiettivo è mettere le scuole in grado di assumersi l'impegno della progettazione e di gestire il *sistema operativo* dell'implementazione della riforma; ciò deve essere realizzato attraverso la predisposizione di un *sistema di sostegno* alla trasformazione centrato su:

- a) verifica, potenziamento e generalizzazione delle esperienze più significative già avviate;
- b) rinforzi e incentivi per facilitare l'avvio di nuove esperienze;
- c) eliminazione di vincoli e di rigidità per il superamento di una impostazione non autonoma del proprio operare.

In tale direzione, la sottocommissione ha individuato sei ambiti di intervento:

3.1. PERSONALE

Punto essenziale è la possibilità concreta di contare sull'*organico funzionale*, che deve essere previsto e garantito in tutte le situazioni scolastiche e destinato al complessivo curriculum di scuola, in un'ottica di superamento della sola copertura delle necessità derivanti dalla gestione della dimensione frontale dell'insegnamento. Non si tratta di una questione di mera trattativa sindacale, né riconducibile a una stretta logica occupazionale; si tratta piuttosto di assicurare nella scuola risorse connesse alla sua progettualità.

Parallelamente occorre superare le rigidità imposte dalle attuali *classi di concorso*, sviluppando aree di professionalità più larga, a partire dall'analisi delle risorse di competenza professionale già presenti in ciascuna scuola, nella direzione di un ripensamento complessivo dell'organizzazione del lavoro docente. Verso questo obiettivo vanno indirizzati anche gli interventi formativi del personale.

3.2. FINANZIAMENTI

La scuola dell'autonomia ha bisogno di:

- investimenti sulle *strutture* (che consentano le necessarie articolazioni del gruppo classe);
- investimenti sulle *risorse umane* (che consentano gli arricchimenti della professionalità);
- investimenti perequativi per sviluppare capacità progettuale anche in assenza di risorse dal territorio.

Perché tutto ciò possa avvenire si deve prioritariamente operare sull'incremento delle risorse e sui criteri della loro allocazione. Sembra inopportuno proseguire sulla strada dell'erogazione di finanziamenti attraverso l'adesione ai cosiddetti *progetti finalizzati*; si rischia ormai di alimentare una pratica di adesione passiva a progetti preconfezionati, in assenza di una adeguata riflessione interna e di un effettivo controllo sugli esiti.

Va introdotto, accanto a quello più usuale destinato a finanziare ciascun costo, un sistema di *finanziamento budgetario*, che privilegi le scuole, limitando i vincoli di destinazione e affiancandolo con un sistema di finanziamenti più adatto a incrementare e accompagnare compiti nuovi e riconversioni necessarie.

3.3. FORMAZIONE

La cultura organizzativa è il punto debole, eppure decisivo, della trasformazione. Parallelamente alle attuali modificazioni di modelli organizzativi nel sistema sociale e produttivo, la scuola, attraverso l'autonomia, deve costruire il suo originale modello organizzativo, liberandosi sia di riferimenti desueti, sia dei rischi di subalternità a modelli esterni, a volte mutuati dalla cultura d'impresa.

La costruzione di propri modelli di organizzazione e la loro continua verifica è elemento determinante della formazione professionale di chi nella scuola opera.

Gli aspetti di questo problema sono stati esaminati da un apposito Gruppo di lavoro; qui preme soltanto sottolineare che, trattandosi di formazione degli adulti, i paradigmi sono quelli della formazione nel e sul lavoro, cioè dell'*apprendimento dall'esperienza*. Per questo, protagonisti della formazione devono essere le scuole stesse, là dove il bisogno si crea.

Si sottolinea la possibilità di costruire una rete di *Centri territoriali*, che operino, in supporto alle scuole, fornendo consulenza, documentazione e apporto tecnico-formativo: luoghi di «mediazione culturale» in grado di costruire rapporti tra le scuole, tra scuole e università, tra scuole e centri di ricerca o altre sedi di elaborazione, tra scuole e altri attori istituzionali e sociali.

3.4. NORMATIVA

Nell'attuale panorama emergono tre aspetti particolarmente rilevanti e che tuttora richiedono una definizione. Il primo riguarda il rapporto tra dimensionamento delle istituzioni scolastiche e *personalità giuridica*; il secondo riguarda la *riforma degli organi collegiali* (a cui ci si è già precedentemente riferiti); il terzo riguarda la possibilità di dirimere eventuali controversie tra Collegio dei docenti, Consiglio di Istituto e Dirigente scolastico.

3.5. SOSTEGNO ALLA RICERCA E ALL'INNOVAZIONE

L'autonomia si esplicita, come è noto, nell'attribuzione di funzioni, ruoli e responsabilità direttamente alle scuole e non delegandola ad altri soggetti istituzionali di dimensione minore di quella statutaria. Come si è già osservato, è tuttavia necessario che le scuole agiscano in modo coordinato con gli Enti locali in modo da non ricadere in una sorta di autoreferenzialità che tendenzialmente ne accrescerebbe la debolezza, oltre a non fornire un quadro organico e riconoscibile del sistema d'istruzione del Paese. In tale direzione non aiuta

la scelta effettuata di *dimensionamento* che propone una scala sottodimensionata rispetto al rapporto con altri soggetti territoriali. Per questo si sottolinea nuovamente che sostegni forti all'implementazione del processo di riforma devono venire:

a) dall'estensione delle esperienze di reti di scuole, che rappresentano un antidoto importante alle possibili «distorsioni» localistiche del territorio, costituendo un allargamento del contesto di riferimento, a condizione tuttavia che le reti stesse non abbiano struttura unidirezionale, ma realizzino un'effettiva circolarità tra i soggetti partecipi;

b) dalla costruzione di momenti strutturati (quale, per esempio, la conferenza di organizzazione) di progettazione e concertazione con i soggetti del territorio, in primo luogo con tutti gli Enti locali, per la realizzazione delle comuni azioni da svolgere.

Parallelamente è necessario sostenere il processo di riforme con la costruzione di un effettivo sistema di supporto alla ricerca e all'innovazione che tenga conto dei seguenti punti:

— l'esistenza di valide indicazioni nei *curricoli nazionali* è la premessa fondamentale, anche se non è di per sé garanzia di soluzione dei problemi di *qualità* delle scuole;

— le scuole devono diventare luoghi di riflessione, ricerca e innovazione; perché questo processo possa realizzarsi occorre costruire un rapporto continuo e costante con le sedi deputate alla ricerca e all'innovazione educative (Istituti culturali nazionali, università, IRRE, soggetti associativi qualificati);

— i processi di innovazione tuttavia hanno significato e rispondono alle finalità del disegno di riforma solo se sono assunti in proprio *dall'insieme dei docenti*;

— le scuole possono sviluppare ricerca se operano entro un *quadro di riferimento* certo a cui portare il proprio contributo e con cui confrontarsi; l'esistenza di una proposta culturale «forte» è condizione necessaria per sviluppare autonoma elaborazione. Le *reti nazionali di scuole* dedicate a singoli problemi possono essere un utile fattore di sostegno in questo ambito.

3.6. MONITORAGGIO E VALUTAZIONE

L'implementazione della riforma richiede un attento monitoraggio e una valutazione che indichi modifiche e aggiustamenti. Ciò non riguarda soltanto il sistema nazionale, ma anche il sistema «locale» ed è compito delle scuole prevedere criteri e strumenti per la continua osservazione della propria azione. Oggetto dell'osservazione e analisi sono: *l'organizzazione, i processi, gli esiti, le singole azioni*.

Nella fase di prima applicazione della riforma appare opportuno prevedere momenti strutturati di *osservazione* sulla complessiva organizzazione e gestione del curriculum e, in particolare, sul rapporto tra quota riservata alle scuole e quota nazionale; questo permetterà di fornire indicazioni alle scuole «più

deboli», anche generalizzando le esperienze più significative, nonché criteri di riequilibrio del sistema laddove ne sorgesse la necessità.

In conclusione il Gruppo di lavoro ritiene che nell'attuale fase di trasformazione del sistema occorra sottolineare con particolare attenzione il *nuovo ruolo* che le scuole devono acquisire, come soggetti forti, politici e culturali, in grado di assumersi in pieno la *responsabilità progettuale* dell'intera offerta formativa. Tale responsabilità progettuale non riguarda più solo la relazione educativa tra singolo insegnante e studenti, ma si misura con la necessità per le scuole di costruire il «curricolo di scuola», ovvero il progetto culturale e didattico complessivo, favorendo processi di partecipazione alla progettazione sia all'interno dell'istituto, sia nei rapporti con il territorio ed i soggetti che lo animano.

A questo proposito si registra una significativa posizione, pervenuta il giorno 7 settembre al forum, che sottolinea come attualmente il processo di riforma, che è già in atto con l'autonomia, deve vedere come soggetti forti della trasformazione le scuole stesse in un processo dialettico tra centro, anch'esso in corso di modificazione, e periferia. Tale posizione sottolinea come il successo della riforma richieda oggi alcune scelte in grado di avviare, in tempi brevi, il processo, senza collocarsi in esclusiva attesa delle indicazioni del Parlamento.

Alcune possibili scelte potrebbero essere:

- anticipare l'attuazione del ciclo di base negli istituti comprensivi che oggi costituiscono quasi il 40% del sistema primario;
- praticare con molta determinazione l'attuazione dell'obbligo formativo sollecitando tutti i soggetti istituzionali interessati a costruire piani territoriali di attuazione e un sistema di accertamento e certificazione delle competenze, senza il quale il passaggio da un segmento all'altro del sistema resta una chimera;
- sollecitare le scuole che vogliono e possono (attraverso accordi di rete con altre scuole, attraverso intese con gli EE.LL.) ad anticipare l'attuazione della riforma fornendo loro supporti e collaborazione.

L'insieme di queste possibili scelte non solo non contrasta con il percorso che porta alle responsabilità del Parlamento ma può anzi offrire riscontri e verifiche per una attuazione in progress in grado di intervenire sulle criticità emergenti. Un'attuazione a «diverse velocità» (nell'ambito di un orizzonte temporale massimo definito dal Parlamento) può sollecitare il ruolo e il protagonismo delle scuole e delle autonomie locali, alimentando una circolazione di esperienze significative per tutti.

CRITERI GENERALI PER LA RIORGANIZZAZIONE DEI CURRICOLI CON ATTENZIONE AGLI SNODI E ALLE ARTICOLAZIONI

del Gruppo di lavoro n. 7

Coordinatore:
prof. DARIO ANTISERI

CONSIDERAZIONI INTRODUTTIVE

1. *Caratteri generali dei curricoli.* Penso che la Commissione abbia messo bene in luce i caratteri generali dei curricoli (essenzialità, flessibilità, modularità, rivedibilità, significatività, ecc.). E sono dell'avviso che sia estremamente importante avere insistito da parte di tutti i Colleghi sulla *criticità*, sulla *problematicità* e sulla *storicizzazione* di quelli che saranno i contenuti dei curricoli. Si tratta di elementi basilari funzionali alla costruzione di menti critiche.

2. *Formazione professionale.* L'attenzione portata alla formazione professionale da intendere come formazione culturalmente elevata, sia dal punto di vista della formazione di un cittadino responsabile che dal punto di vista teorico, costituisce un punto di forza della proposta della Commissione. Nulla vi è di più pratico di una buona teoria. In un mondo del lavoro sottoposto a continui cambiamenti dovranno uscire dalla scuola giovani attrezzati di un patrimonio teorico tale da porli in grado di affrontare e padroneggiare situazioni che altrimenti li emarginerebbero dal mondo del lavoro.

3. *Criteri per la riduzione degli indirizzi.* Tra i criteri per la riduzione degli indirizzi mi paiono funzionali sia l'attenzione alle proposte di riforma dell'Università sia l'attenzione ai mutamenti che senza sosta si verificano nell'ambito delle professioni e dei mestieri.

4. *Quota nazionale e quota locale.* Perché non venga vanificato quello che è un elemento caratterizzante della riforma, vale a dire l'autonomia scolastica, mi sento d'accordo con quanti sostengono che la quota locale sia piuttosto cospicua. Una posizione del genere da una parte introduce qualche salutare elemento di competizione nel sistema scolastico italiano, dall'altra sta a significare rispetto non solo dei ragazzi e delle famiglie, ma anche delle capacità di proposta e di innovazione dei docenti operanti nelle diverse Unità Scolastiche.

5. *Passato, presente... e futuro.* Le proposte di riforma non possono non tenere conto di quanto di positivo esiste già nella nostra scuola. Così, per esempio, i tanti problemi presenti del riordino della scuola elementare e di quella media nella scuola di base possono trovare punti di riferimento in quelli che sono risultati positivi dell'esperienza degli Istituti comprensivi.

6. *Monte ore annuale.* La questione del monte ore annuale dovrebbe, a mio avviso, venire affrontata anche con uno sguardo alla situazione degli altri Paesi europei. Da «*Eurydice*» - carico annuale in ore: Belgio 849; Danimarca 600; Germania 564; Grecia 603; Spagna 875; Francia 936; Irlanda 674; Lussemburgo 936; Olanda 880; Portogallo 920; Gran Bretagna 768; Italia 1080.

7. *La questione delle competenze.* Un sostanziale (pur se non completo) accordo si è registrato nel gruppo circa la definizione dell'idea di *competenza*. Posizioni diverse si sono invece registrate circa il rapporto tra obiettivi e competenze e circa la questione se spetti al centro o alle singole scuole certificare le competenze.

8. Le diverse posizioni su questa come su altre questioni, puntualmente registrate e riportate sia nelle Sintesi dei Gruppi 7a, 7b e 7c che nella documentazione, possono costituire preziose indicazioni per il Ministro e per il Gruppo di coordinamento incaricato di stendere le relazioni finali.

9. Il lavoro dei tre sottogruppi, come mostra la mole della documentazione del Forum, è stato estremamente impegnativo e condotto con la più grande serietà sia via Internet che nel corso delle discussioni che si sono avute nelle purtroppo non numerose riunioni.

10. Quale coordinatore del Gruppo 7 ringrazio tutti i Colleghi e ringrazio in special modo i coordinatori Mario Maviglia, Alberto Alberti e Mario Ambel e i moderatori Italo Fiorin, Carlo Petracca e Chiara Croce.

SCUOLA DELL'INFANZIA

del Sottogruppo di lavoro n. 7a

Coordinatore:
isp. MARIO MAVIGLIA

Moderatore:
isp. ITALO FIORIN

1. SPECIFICHE FINALITÀ E IDENTITÀ DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Le finalità della scuola dell'infanzia non possono che scaturire dalle più generali finalità indicate all'art. 1 della Legge n. 30/2000 e riguardanti l'intero sistema educativo di istruzione e formazione. In tale articolo il riferimento principale è dato dalla persona umana, per la crescita e la valorizzazione della quale la scuola deve operare. La centralità del soggetto in evoluzione, considerato nella completezza delle sue dimensioni costitutive, della sua identità, dei suoi ritmi di crescita e della sua collocazione sociale e culturale, diventa il punto privilegiato e generativo del curriculum.

Da questo punto di vista la scuola dell'infanzia assume un peculiare carattere di fondatività; infatti è al suo interno che viene avviata la rielaborazione concettuale delle esperienze e dei vissuti attraverso i quali viene costruito l'incontro con i saperi formalizzati, vengono potenziati i processi di simbolizzazione, viene perseguita la acquisizione di competenze sociali, interpretative, creative, motorie e capacità di tipo procedurale, viene infine favorita la progressiva conquista dell'autonomia.

Ogni discorso sull'articolazione e lo sviluppo dei curricoli deve dunque tenere conto del carattere fondativo della scuola dell'infanzia rispetto all'intera architettura del sistema scolastico.

Il curriculum della scuola dell'infanzia, proprio perché centrato sulle esigenze di crescita del bambino, non si colloca in una relazione semplicemente cronologica nei confronti del ciclo successivo, ma pone le basi per lo sviluppo delle varie dimensioni della personalità. Si ha, così, una riconferma della prospettiva assunta dagli «Orientamenti '91», che, a proposito delle finalità di questo grado scolastico così si esprimono: «La determinazione delle finalità della scuola dell'infanzia deriva dalla visione del bambino come soggetto attivo, impegnato in un processo di continua interazione con i pari, gli adulti,

A

ARTICOLI

l'ambiente e la cultura. In questo quadro, la scuola materna deve consentire ai bambini e alle bambine che la frequentano di raggiungere avvertibili traguardi di sviluppo in ordine alla identità, all'autonomia ed alla competenza».

La legge sul riordino dei cicli, all'art. 2, si pone in piena sintonia con le finalità degli «Orientamenti», ribadendo il carattere di vera scuola di questo primo momento curricolare. Vi si afferma, infatti, che la scuola dell'infanzia concorre allo sviluppo affettivo, cognitivo e sociale dei bambini e delle bambine dai tre ai sei anni, promuovendone le potenzialità di autonomia, creatività, apprendimento e operando per assicurare una effettiva eguaglianza delle opportunità educative.

Il termine «potenzialità» riconferma il carattere plastico e dinamico dello sviluppo infantile, cui deve corrispondere un ambiente educativo di qualità tale da promuovere e favorire tali caratteristiche.

Anche il riferimento alla «creatività» e all'«autonomia» rammenta l'esigenza di tenere «aperto» e flessibile l'approccio ai saperi e alla dimensione metodologico-didattica, in un ambiente di apprendimento ricco di linguaggi e di forme di rappresentazione e comunicazione. Il richiamo all'uguaglianza delle opportunità, e quindi alla prevenzione dello svantaggio, deve inserirsi pienamente in questa prospettiva, che trova nella dimensione dell'accoglienza dell'intero contesto educativo (spazi, tempi, materiali, relazioni ...) uno degli elementi più qualificanti del patrimonio pedagogico e culturale della scuola dell'infanzia.

Una caratteristica peculiare di questo grado scolastico è quella di essere riuscito a coniugare armoniosamente le dimensioni dell'accoglienza e cura con le componenti cognitive, affettive e relazionali del bambino.

2. RACCORDI CON I SERVIZI ALL'INFANZIA E LA SCUOLA DI BASE

La complessiva ridefinizione del sistema scolastico, così come emerge dalla legge di riforma, implica una maggiore attenzione alle connessioni e ai raccordi nel quadro di una riorganizzazione coerente dell'intero percorso formativo. La prospettiva delineata dalla riforma assume infatti la continuità come «concetto ordinatore», in base al quale identificare obiettivi formativi e competenze da sviluppare longitudinalmente, in riferimento ai «traguardi irrinunciabili» definiti a livello nazionale.

La scuola dell'infanzia colloca in una prospettiva evolutiva i vissuti e le esperienze del bambino, mediandoli culturalmente all'interno di un contesto sociale ed educativo che favorisce la progressiva costruzione delle conoscenze. In tale dimensione, la continuità impegna la scuola di base a proseguire questo viaggio che bambini e bambine hanno già iniziato fin dal primo anno della scuola dell'infanzia, sul piano curricolare, organizzativo, metodologico e professionale.

La revisione dei curricoli persegue anche l'obiettivo di strutturare un percorso di istruzione unitario e progressivo che accompagni l'allievo dalla scuola dell'infanzia alla conclusione dell'intero percorso formativo. In tale prospettiva, il processo di insegnamento/apprendimento dovrà tener conto delle specifiche forme di apprendimento in relazione alla fascia di età: da un legame forte con la contestualità dell'esperienza diretta si passa via via a forme più pronunciate di decontestualizzazione e di simbolizzazione. Occorre dunque tenere presenti non solo il «senso» dei contenuti simbolici ma anche il loro rapporto con il «vissuto» dei bambini.

Il curricolo dovrebbe risultare una realtà dinamica, scandita in senso diacronico, secondo tappe non rigidamente intese, senza forti discontinuità tra l'ultimo anno della scuola dell'infanzia e il primo anno della scuola di base, tale da favorire una osmosi di tipo organizzativo, metodologico e relazionale tra le due realtà.

In una prospettiva di raccordo la scuola dell'infanzia può, infatti, offrire un contributo originale al tema del curricolo e delle competenze. L'interpretazione del curricolo propria della scuola dell'infanzia è particolarmente attenta alle dimensioni contestuali dell'apprendimento e alle modalità della mediazione didattica, non limitando la preoccupazione curricolare alla semplice trasmissione dei saperi degli adulti. Inoltre la particolare attenzione data al valore della «coerenza», intesa in senso orizzontale (come attenzione alle articolazioni di spazi, tempi, risorse, coinvolgimento delle varie figure professionali, rapporti tra dichiarazioni di intenti e vita quotidiana...), può diventare preziosa se intesa anche in senso verticale, nel raccordo con la scuola di base.

La «sperimentazione» di significative forme di raccordo con la scuola di base non deve comunque far perdere di vista il carattere triennale dell'articolazione del curricolo della scuola dell'infanzia.

Una particolare attenzione va data anche al raccordo con le esperienze educative precedenti e parallele del bambino; tale attenzione dovrebbe tradursi nella elaborazione di specifici progetti di collaborazione, in particolare per quanto concerne il contesto familiare e l'asilo nido.

3. GENERALIZZAZIONE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

La Legge di riordino dei cicli all'art. 2 stabilisce che la Repubblica assicura la generalizzazione dell'offerta formativa e garantisce a tutti i bambini e le bambine, in età compresa tra i tre e i sei anni, la possibilità di frequentare la scuola dell'infanzia. Analoga espressione si ritrova nella Legge 62/2000 che tratteggia il profilo del sistema pubblico integrato.

Sul piano istituzionale il principio della generalizzazione sancisce l'importanza della scuola dell'infanzia nell'ambito del sistema di istruzione e si correla – sul piano educativo – alla consapevolezza della fondatività di tale istituzione.

Il carattere fondativo della scuola dell'infanzia implica l'obbligo per la Repubblica di garantire a tutti i bambini e le bambine la possibilità di frequentarla.

L'obiettivo della generalizzazione va inteso non solo in senso quantitativo, atteso peraltro che i tassi di frequenza sono già molto alti, anche se fortemente differenziati a livello nazionale, ma va accompagnato necessariamente ad una politica di qualificazione del servizio. Occorre puntare dunque ad una generalizzazione di qualità in cui sia esplicitato e perseguito l'intreccio tra massima espansione del servizio e qualificazione dell'offerta formativa.

Il conseguimento dell'obiettivo della generalizzazione implica:

- la conoscenza dell'effettivo livello di scolarizzazione, delle risposte delle istituzioni e delle effettive frequenze in relazione alle diverse fasce di età e in riferimento alle diverse zone geografiche del Paese anche per realizzare eventuali interventi compensativi;
- l'obbligo da parte dello Stato di istituire proprie scuole per dare concreta risposta alle richieste di iscrizioni che non trovano accoglienza;
- una ricognizione precisa ed accurata in ordine allo stato dell'edilizia scolastica e l'adozione di un piano pluriennale di interventi finalizzati al miglioramento e potenziamento delle strutture e dei servizi necessari per garantire l'effettivo esercizio del diritto all'educazione e un'offerta educativa di qualità;
- la garanzia di adeguati servizi di supporto (mensa, trasporti ...) nell'ambito del nuovo quadro normativo delineato dal D.Lvo 112/98;
- la definizione di standard di qualità per tutte le istituzioni scolastiche che accolgono bambini di 3-6 anni, comprese quelle non statali che intendono aderire al sistema nazionale di istruzione previsto dalla Legge sulla parità scolastica n. 62/2000;
- la realizzazione, in riferimento alle diverse situazioni territoriali, di interventi perequativi finalizzati al rispetto degli standard di qualità fissati a livello nazionale.

Il richiamo alla Repubblica, quale titolare dell'impegno/potestà della generalizzazione, conferisce una particolare solennità a tale obiettivo, ma perché esso diventi operativo occorre tradurlo in un adeguato piano di interventi (politici, finanziari, amministrativi).

4. CRITERI GENERALI PER LA COSTRUZIONE DEI CURRICOLI

Una delle istanze di maggior rilievo che sembra guidare l'attuale fase di ripensamento dei curricoli è quella della essenzializzazione. Come intendere tale orientamento, se applicato alla scuola dell'infanzia? Non può solamente implicare l'idea di semplificazione e di alleggerimento dei contenuti ma deve cercare di dare risposta a ciò che è considerato irrinunciabile. Allora il criterio rimanda a quella che può essere considerata la principale «fonte» del curricolo (ossia la centralità della persona umana, secondo quanto detto all'art. 1 della legge sui

cicli), da intendersi non in termini generici ma considerata nella concretezza dei riferimenti alla personalità dei bambini e delle bambine di 3-6 anni.

Merita, in ogni caso, una particolare attenzione la nozione di competenze applicata alla scuola dell'infanzia. Si tratta di promuovere quelle capacità che stanno alla base di ogni forma genuina di apprendimento, e cioè la capacità di elaborare, organizzare, ricostruire l'esperienza in maniera personale e di tradurre tale costruzione in forme fruibili da altri. Tale capacità di fondo ha a che fare con la crescita della soggettività del bambino, il suo divenire sociale, l'affinarsi di capacità intellettuali secondo un processo che non può essere promosso per compartimenti stagni, ma proponendo situazioni di esperienza che lo coinvolgano emotivamente, che sollecitino la sua mente, che lo spingano a immaginare e a riflettere, che lo invitino a socializzare, condividendoli con altri, i frutti delle sue elaborazioni.

Un curriculum per la scuola dell'infanzia deve proporre al bambino situazioni di esperienza coinvolgenti, che sorreggano e stimolino i suoi interessi e accolgano il suo spirito di iniziativa, nelle quali, attraverso la mediazione dell'adulto e l'apporto dei pari, ciascun bambino abbia la possibilità di potenziare le abilità evolutive irrinunciabili. Un curriculum per la scuola dell'infanzia dovrebbe presentarsi nella forma di un progetto che, tenendo conto delle caratteristiche e delle peculiarità dei bambini che ha di fronte, dell'ambiente sociale di riferimento, delle risorse disponibili, dichiarati ed espliciti attraverso quali proposte, attività, esperienze, strategie educative intende assicurare che tutti i bambini possano potenziare quelle capacità che appaiono essere aspetti irrinunciabili dello sviluppo.

In tale prospettiva le competenze non potranno essere rinchiusi in contenitori disciplinari, ma dovranno mantenere una forte trasversalità.

L'articolazione dei contenuti per «campi di esperienza», propria degli «Orientamenti», sembra ancora adatta ad introdurre i bambini lungo i sentieri della conoscenza, del gusto estetico, del piacere di raccontare ed ascoltare, della passione a discutere e sperimentare. In questo modo, come si può vedere, la scuola dell'infanzia non è estranea ai grandi temi della cultura e dei «saperi» (che non possono certo identificarsi con le discipline di studio).

L'articolazione del curriculum in una quota nazionale e in una quota riservata alle singole istituzioni dovrebbe poter consentire alle scuole di meglio riportare i loro interventi alle specifiche situazioni di contesto.

5. MONTE ORE ANNUALE OBBLIGATORIO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E CALENDARIO SCOLASTICO

a) Monte ore annuale

Nella definizione dell'orario obbligatorio annuale (comprensivo della quota nazionale di curriculum e della quota riservata alle singole istituzioni sco-

lastiche), va ribadito che tale orario deve rispondere ad esigenze di ordine educativo-formativo (ossia essere funzionale allo sviluppo del curricolo) e che vada definito in relazione al benessere psico-fisico dei bambini e alla qualità del progetto educativo della scuola.

Considerando dunque l'azione formativa svolta dalla scuola dell'infanzia, azione che si esplica nei tempi da dedicare all'accoglienza, nelle relazioni, nelle attività ricorrenti di vita quotidiana, nella realizzazione delle indicazioni curriculari previste dagli «Orientamenti», un orario scolastico medio di 35-40 ore settimanali – distribuite su 5 giornate – sembra costituire un'ipotesi soddisfacente sotto questo profilo. Pertanto, il monte ore annuale potrebbe oscillare tra 1150 e 1300 ore (tenendo come riferimento un calendario equiparato a quello degli altri gradi scolastici).

Va ribadito quindi che le ore settimanali non possono essere mediamente inferiori alle 35, salvo particolari problemi contingenti (comunque da risolvere in tempi definiti). Andrebbe condotta, da questo punto di vista, una puntuale ricognizione in ordine all'esistenza di tali situazioni e ai motivi che ne hanno determinato la nascita.

Appare necessario, a questo proposito, rendere coerente il quadro delineato dall'autonomia scolastica (in modo specifico per quanto concerne l'esercizio della flessibilità nell'adozione dei modelli orario di funzionamento delle scuole) con il quadro normativo già esistente. In particolare, il comma 1 dell'art. 104 del D.Lvo 297/94 merita un'attenta rivisitazione sia per quanto concerne la proposizione di modelli orario giornalieri rigidi, sia per quanto riguarda l'eccessiva divaricazione oraria che comporta tra i vari modelli di funzionamento (fino a 50 ore settimanali).

In ogni caso, fintantoché non verranno riviste le norme vigenti, occorre sottolineare che tempi di funzionamento diversi da quelli indicati sopra, in particolare per quanto concerne i prolungamenti d'orario oltre le quaranta ore settimanali e l'eventuale apertura della scuola nella giornata del sabato, devono rispondere ad effettive esigenze dell'utenza (esempio: attività lavorativa di entrambi i genitori, oppure l'esistenza di particolari problemi familiari), da documentare in fase di iscrizione dei bambini. Andrebbe condotta un'azione conoscitiva sulla effettiva consistenza del fenomeno (anche per i risvolti che può avere nella definizione degli organici) e una più esplicita azione di controllo sia in fase di attivazione che di funzionamento di questo servizio. Periodicamente andrebbero effettuate delle verifiche in ordine alla sussistenza dei motivi che hanno determinato il prolungamento d'orario e in merito alla effettiva frequenza dei richiedenti (di cui va definito il numero minimo per poter attivare e mantenere il servizio). Le scuole che adottano questo modello orario dovrebbero comunque poter fruire di risorse aggiuntive in termini di quote di organico funzionale. Una più precisa regolamentazione è comunque auspicabile e necessaria anche per disinnescare una serie di potenziali conflitti tra genitori e docenti proprio in ordine alla concezione e funzionamento di questo servizio.

In ogni caso la gestione di questi momenti deve soddisfare le esigenze di benessere psico-fisico dei bambini e rispondere a criteri di funzionalità didattica, in armonia con il più generale progetto educativo delineato dalla scuola nell'ambito del Piano dell'offerta formativa.

b) Il calendario scolastico

Pur nella considerazione della sua specificità, l'organizzazione del calendario scolastico delle scuole dell'infanzia deve orientarsi nel senso della omogeneità con gli altri ordini e gradi di scuola. D'altro canto questa è una delle richieste più frequenti emerse nell'ambito della consultazione sulle linee di sviluppo della scuola dell'infanzia promossa lo scorso anno dal Ministero della P.I. L'equiparazione del calendario scolastico può costituire un elemento che rafforza il senso di appartenenza ad un sistema formativo effettivamente unitario. L'apertura della scuola dell'infanzia fino alla fine di giugno, con frequenze spesso molto al di sotto della media, avvalora e sostiene atavici pregiudizi nei confronti del «servizio», con inevitabili ripercussioni sulle impressioni dei bambini stessi e delle famiglie e con conseguenze discriminanti in ordine all'esercizio della professionalità docente.

6. QUOTA NAZIONALE E QUOTA RISERVATA ALLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE

La definizione di una quota di curricolo riservata alle singole istituzioni scolastiche – così come previsto dall'art. 8 del Regolamento dell'autonomia – costituisce un'ulteriore possibilità per le scuole dell'infanzia di adeguare la propria offerta formativa alle esigenze evolutive dei bambini e di tener conto delle opportunità offerte dal territorio. Il Regolamento dell'autonomia sottolinea che questa quota «comprende le discipline e le attività» liberamente scelte dalle scuole nell'ambito del loro Piano dell'offerta formativa. La scelta di tali attività consente dunque alle istituzioni scolastiche di meglio contestualizzare la loro azione educativa in relazione alle specifiche variabili ambientali.

Va però detto che nella scuola dell'infanzia il problema della definizione del monte ore annuale delle singole attività costituenti la quota nazionale del curricolo e la correlativa definizione della quota riservata alle istituzioni scolastiche presenta una sua oggettiva complessità.

Infatti, considerata la particolare realtà della scuola dell'infanzia, alla cui definizione del curricolo intervengono sia saperi espliciti e formali (desumibili dai campi di esperienza), sia situazioni non immediatamente riferibili ai campi di esperienza – come, ad esempio, le attività ricorrenti di vita quotidiana – ma che tuttavia svolgono un ruolo non secondario nel processo di apprendimento e di socializzazione del bambino, appare improponibile una ri-

guida suddivisione oraria scandita per singoli campi di esperienza, ancorché considerata nella sua articolazione annuale. Ci si verrebbe a trovare infatti nella difficile situazione di dover quantificare per legge le ore da destinare alle attività ricorrenti di vita quotidiana (come la consumazione del pasto o l'uso dei servizi igienici), attività che contribuiscono a qualificare la scuola dell'infanzia come «ambiente di vita, di relazioni e di apprendimenti».

La proposta che realisticamente può essere fatta è dunque quella di esplicitare il panorama delle attività che la scuola dell'infanzia è tenuta a curare e a sviluppare nei bambini, e di sollecitare le istituzioni scolastiche a dare un equilibrato spazio ad ognuna delle attività previste in un articolato progetto che sviluppi tutte le dimensioni della personalità del bambino.

Data dunque la particolare struttura curricolare della scuola dell'infanzia, così come si è consolidata nel corso di questi anni, e che vede nei campi di esperienza, nel curricolo implicito e nelle varie attività a forte valenza formativa, gli elementi di maggiore significatività, si ritiene che la quota di curricolo riservata alle istituzioni possa essere intesa in differenziati modi:

— per potenziare l'identità della scuola caratterizzandone l'intervento educativo in relazione a determinate dominanze culturali (es. rafforzando il legame con il territorio attraverso specifici progetti educativo-didattici; oppure curando in modo particolare la dimensione dell'accoglienza; oppure introducendo dominanze di carattere scientifico o espressivo o di altro segno, facendo ricorso a percorsi laboratoriali di più ampio spessore o ad altre forme di organizzazione didattica);

— per introdurre linguaggi non inclusi nella quota nazionale di curricolo.

Si ritiene inoltre che la determinazione della quota riservata alle istituzioni vada intesa in termini non rigidamente fissati, allo stesso modo, per i diversi cicli scolastici, ma considerata anche in relazione alla diversa specificità dei singoli momenti del percorso 3-18 anni. Per quel che concerne la scuola dell'infanzia, ad esempio, si ritiene che possa essere prevista una quota pari al 30%, per consentire alle scuole di meglio caratterizzare la loro identità culturale, educativa e didattica e per dare loro l'opportunità di stabilire una più forte interazione con l'ambiente di riferimento.

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

Sul tema della valutazione la scuola dell'infanzia, specie nell'ultimo decennio, ha sviluppato un suo specifico punto di vista dal quale è opportuno muovere.

Si tratta di una concezione – confermata peraltro dagli esiti della consultazione nazionale a suo tempo condotta dal Servizio per la Scuola Materna (C.M. 4094/95) – che si riferisce ad un'idea di valutazione formativa, attenta

alle variabili di contesto, orientata allo sviluppo e intesa come «guida» all'azione didattica-educativa dei docenti, anche tramite specifici percorsi di partecipazione ai genitori.

In particolare, la valutazione relativa agli obiettivi specifici di apprendimento è interpretata all'interno di un sistema complesso, aperto, dinamico, finalizzato ad una lettura qualitativa dei processi formativi, strettamente raccordata alle effettive condizioni di realizzazione di tali processi.

Tale concezione, in sintonia con quanto espresso negli «Orientamenti», pone al centro dell'attenzione la fluidità e la dinamicità dello sviluppo infantile, assumendo come presupposto della valutazione il carattere decisamente contestualizzato («situato») dell'apprendimento. L'idea è che, anche a scuola, il contesto che si costruisce intorno al bambino rappresenta un fattore essenziale per lo sviluppo di tutte le dimensioni della personalità. È la costruzione di un ambiente didattico di qualità che pone le basi per il pieno successo formativo di ogni bambino. Occorre dunque accertare che ogni scuola sia in grado di assicurare un'offerta educativa tale da garantire effettivamente a tutti i bambini che la frequentano adeguate possibilità di sviluppo nelle aree individuate come irrinunciabili.

In altri termini, lo sviluppo e l'apprendimento del bambino dipendono in modo formidabile dal sistema di richieste, di concrete possibilità e situazioni, dai valori, dalle effettive esperienze e relazioni che il contesto offre.

In tale ottica, una valutazione centrata sull'analisi parcellizzata delle prestazioni, non correlata cioè alle variabili di contesto e non ricondotta in una processualità del rapporto potenzialità-competenze-traguardi di sviluppo, risulterebbe del tutto inattendibile nella scuola dell'infanzia.

A questo riguardo gli «Orientamenti» evidenziano tra l'altro che lo «sviluppo non va inteso come un fatto esclusivamente funzionale, ma va interpretato sempre in relazione ai contesti di socializzazione nei quali si svolge» e che «è quindi opportuno non assumere rigidi criteri di tipo quantitativo, ma preferire sempre la contestualizzazione dei comportamenti rispetto alle notazioni classificatorie».

Del resto la stessa «Commissione tecnico-scientifica per un sistema Nazionale di Valutazione» (istituita con DDMM 296/96 e 328/96) afferma che la valutazione degli esiti formativi nella scuola dell'infanzia va riferita a variabili di processo piuttosto che a tradizionali unità di analisi centrate su prestazioni isolate del singolo allievo.

In sostanza viene sottolineata la difficoltà (se non addirittura l'impossibilità) di valutare la qualità della scuola dell'infanzia in termini di «prodotto», cioè di valutazione delle prestazioni dei bambini. È noto infatti che a determinare tali esiti concorrono molteplici aspetti (peraltro non tutti riferibili all'ambiente scolastico) ed inoltre la variabilità dei tempi e dei ritmi di sviluppo nell'età sotto i sei anni è talmente accentuata da far pensare che l'irregolarità, e non la regolarità, sia la norma.

Dunque gli obiettivi – i traguardi di sviluppo – vanno formulati in termini di capacità da affinare e potenziare, aspetti della crescita che vanno sostenuti e promossi, e non in termini di performances degli allievi verificabili mediante le abituali procedure di controllo valutativo quali esami, test, prove di verifica. Ciò non esime la scuola dell'infanzia dall'esigenza di un controllo e di una incentivazione della qualità, ma comporta una riflessione accurata sul tipo di valutazione appropriata e sugli strumenti da adottare.

A partire da queste considerazioni, una riflessione sulla valutazione degli obiettivi specifici di apprendimento nella scuola dell'infanzia dovrebbe muovere dall'esigenza di incrociare una rete di categorie ed indicatori diversi da quelli relativi ai soli livelli di *profitto* conseguiti dai singoli allievi.

Ciò è possibile se si adotta un approccio valutativo complesso, che consenta di evitare sia un'accentuazione eccessiva delle strutture della conoscenza (e la conseguente lettura dei campi di esperienza in termini di derivazioni protodisciplinari), sia un'assolutizzazione delle strutture psicologiche in senso funzionale (ed il rischio di marginalizzare i contenuti delle esperienze e i contesti nei quali si esplicano).

8. LA DEFINIZIONE DI STANDARD DI QUALITÀ

La definizione di standard di qualità per la scuola dell'infanzia, sia di tipo strutturale che organizzativo e pedagogico, è un punto irrinunciabile in una prospettiva di generalizzazione. Tali standard dovrebbero essere definiti in termini di requisiti essenziali per il funzionamento dell'istituzione e come garanzia, da parte di chi gestisce la scuola, del soddisfacimento delle condizioni per assicurare una qualità di base.

La nozione di *qualità* va interpretata nella scuola dell'infanzia in riferimento alle *condizioni dell'educare* che influenzano in modo determinante la crescita e lo sviluppo del bambino di tre-sei anni.

Dunque, la ricerca di qualità nella scuola dell'infanzia non può esaurirsi nella configurazione di modelli di funzionamento astrattamente considerati né, tanto meno, in un generico riferimento a pur fondati aspetti assiologici.

In tale ottica un fattore essenziale della qualità educativa e professionale della scuola dell'infanzia è costituito dalla dimensione organizzativa. Spazi, tempi, orari, forme e tipi di aggregazione, numero degli allievi, organico dei docenti, arredi, sussidi, servizi di supporto, modalità di funzionamento della giornata e della settimana, rapporti con l'ambiente esterno ecc., rappresentano – nel loro interagire funzionale e programmato – quel *contesto ecologico di sviluppo* che caratterizza la qualità della scuola dell'infanzia.

Il pieno riconoscimento della scuola dell'infanzia comporta dunque, come per gli altri cicli scolastici, l'individuazione di precisi standard di qualità validi per la scuola statale e per tutte le scuole che intendano concorrere alla costruzione di un sistema pubblico integrato.

Il rispetto di tali standard assicura la realizzazione di un sistema di garanzie educative e formative per le bambine e i bambini di 3-6 anni. Le esperienze innovative condotte negli ultimi anni costituiscono un contributo significativo anche ai fini dell'identificazione di criteri di qualità.

In particolare emergono alcuni fondamentali fattori di qualità:

- adeguati progetti di formazione in servizio degli operatori scolastici da parte dell'istituzione scolastica;

- l'individuazione e l'assegnazione di un organico funzionale adeguato al progetto educativo delineato dalla scuola e in relazione al numero di bambine e bambini iscritti, oltre che ai diversi tempi di apertura della scuola e alla distribuzione delle sedi scolastiche nel territorio;

- tempi e spazi adeguati per il lavoro in team dei docenti (progettazione, documentazione, preparazione dei materiali, valutazione ecc.);

- un tempo medio *significativo* di *contemporanea presenza* dei docenti per ogni giornata (non inferiore mediamente alle due ore), da considerare non come un elemento residuale ed occasionale dell'organizzazione scolastica, ma come una risorsa essenziale all'efficacia dell'azione educativa e didattica;

- incisive forme di coordinamento pedagogico e organizzativo;

- un adeguato numero di collaboratori scolastici qualificati;

- spazi e arredi adeguati ai tempi di attività e di riposo dei bambini;

- servizi igienici e altri spazi che favoriscano lo sviluppo dell'autonomia anche nella cura della persona;

- spazi esterni adeguati e convenientemente arredati per giochi motori, ricerche naturalistiche ecc.;

- un tempo di funzionamento settimanale definito in relazione al benessere psico-fisico del bambino e alla qualità del progetto educativo di scuola (secondo i parametri illustrati al punto 6. di questo documento);

- un numero di bambini per sezione che consenta una effettiva qualità della relazione educativa, e tale da sostenere i processi di sviluppo e di apprendimento di ciascun bambino e del gruppo, anche in presenza di bambini in situazione di handicap. Ciò comporta una progressiva riduzione del numero dei bambini per sezione attualmente previsto;

- adeguati servizi di supporto (mensa, trasporti ...).

Rimane aperto il problema del «controllo» della qualità e se tale controllo debba essere demandato a forme di autovalutazione e rendicontazione interne alle scuole o se vada affidato anche ad agenti esterni.

9. QUESTIONI RELATIVE ALL'ATTUAZIONE DELLA RIFORMA

La questione più rilevante appare quella di garantire una effettiva generalizzazione della scuola dell'infanzia. Si sottolineano in particolare le seguenti esigenze:

- L'obiettivo della generalizzazione richiede una analisi approfondita delle situazioni ambientali, territoriali e culturali che determinano fenomeni di mancata scolarizzazione. Si suggerisce di inserire lo sviluppo della scuola dell'infanzia negli impegni prioritari da sottoscrivere nei patti educativi territoriali.

- Le aree metropolitane meridionali rappresentano i punti di maggiore disagio nelle politiche di espansione della scolarizzazione. È necessario predisporre un piano speciale per il Sud, a partire da un impegno da sottoscrivere nella Conferenza Stato-Regioni-Autonomie locali, per il riorientamento dei finanziamenti relativi al personale (organici), all'edilizia scolastica, ai servizi di supporto, alla promozione culturale.

- L'estensione quantitativa del servizio educativo va accompagnata dalla diffusione di standard qualitativi. Gli standard vanno intesi come criteri di qualità cui ispirare i comportamenti amministrativi, di gestione delle risorse, di investimento.

Per quanto riguarda il curriculum, sarebbe auspicabile avviare un piano di «sperimentazione» che consenta una reciproca «osmosi» tra scuola dell'infanzia e scuola di base, anche con la possibilità di scambi di esperienze e di utilizzo di team integrati in vista della costruzione di curricula progressivi.

Analoghe esperienze vanno promosse per quanto concerne i raccordi con l'asilo nido.

In relazione alla annunciata fase di revisione dei curricula, pare opportuno che rappresentanti della scuola dell'infanzia facciano parte dei gruppi chiamati a delineare i nuovi curricula «verticali».

L'attuazione della riforma richiede l'attivazione di adeguate forme di sostegno e sviluppo della professionalità docente.

Nella definizione di nuove regole per la formazione universitaria dei docenti, nell'ottica della riforma dei curricula formativi universitari e del riordino dei cicli, occorre garantire la valorizzazione della professione di insegnante di scuola dell'infanzia. In particolare:

- Va riaffermata l'unitarietà della funzione docente a prescindere dal ciclo scolastico nel quale si insegna.

- Va riconosciuta la specificità della funzione docente, che non può essere assicurata soltanto da una preparazione disciplinare di tipo specialistico.

- Il curriculum di studi non deve essere pensato come giustapposizione di insegnamenti specialistico-disciplinari e insegnamenti relativi alle scienze dell'educazione.

- Occorre evitare scelte rigide, attraverso un sistema di crediti formativi che consenta agli insegnanti di modificare anche in itinere la scelta iniziale o di integrare con più specializzazioni la formazione di base.

- Va salvaguardata una equa proporzione tra crediti relativi all'area degli insegnamenti pedagogici, psicologici, didattici e l'area degli insegnamenti disciplinari, fermo restando il tempo da dedicare ai laboratori ed al tirocinio.

SCUOLA DI BASE

del Sottogruppo di lavoro n. 7b

Coordinatore:

isp. ALBERTO ALBERTI

Moderatore:

isp. CARLO PETRACCA

1. BASE FONDATIVA DEL CURRICOLO (ART. 1 E ART. 3 DELLA LEGGE 30/2000)

Fondamento

Appare indiscutibile che a fondamento del curriculum debba essere posta la finalità indicata dalla Legge 30/2000: «*Il sistema educativo di istruzione e formazione è finalizzato alla crescita e valorizzazione della persona umana*» (art. 1).

Partendo da ciò si delinea un quadro di finalità generali da assegnare al sistema educativo che discendono dalla Costituzione, dalle Dichiarazioni Internazionali sui diritti dell'Uomo e del Fanciullo, dalle norme del nostro ordinamento giuridico.

I valori costituzionali, oltre che contenuti da insegnare e da testimoniare, sono criteri ineliminabili per la scelta dei curricoli e per il loro sviluppo. Tocca al legislatore delegato esplicitare sobriamente le implicazioni di questi valori, lasciando poi alle scuole la responsabilità di formulare scelte di obiettivi educativi e didattici, di contenuti e di metodi che, entro quel quadro generale, consentono il concreto sviluppo delle «persone umane», loro affidate dalle famiglie e dalla società civile.

In una prospettiva di recupero e sviluppo della migliore esperienza fatta dalle nostre scuole (innovazione non vuol dire rinnegare il passato), si suggerisce anche di fare riferimento a quanto già indicato nella Premessa ai Programmi di scuola media del 1979 (D.M. 9-2-1979) e alla Premessa dei Programmi della scuola elementare del 1985 (DPR 12.2.1985).

La base fondativa del curriculum richiede, quindi, una mappa delle finalità ancorata ai seguenti punti:

- crescita e valorizzazione della persona umana;

A

ARTICOLI

API

3-4/2000

- elevazione del livello di educazione di ciascun cittadino e generale di tutto popolo italiano;
- formazione dell'uomo, del cittadino e del lavoratore;
- potenziamento della capacità di ciascuno e di tutti di partecipare ai valori della cultura, del lavoro, della civiltà e della convivenza sociale e di contribuire al loro sviluppo;
- rimozione delle cause che ostacolano il libero e pieno sviluppo della persona umana;
- organizzazione programmatica e ordinamentale degli interventi educativi tale che rispettino i principi dell'unitarietà, della progressività, della continuità, dell'orientamento.

Finalità, obiettivi generali, obiettivi specifici

Un primo problema si è posto: come coniugare, in merito a finalità, obiettivi generali ed obiettivi specifici, quanto viene richiesto dalla legge 30/2000 e dall'art. 8 del DPR 275/99?

Si ritiene che gli «**obiettivi generali del processo formativo**» (che ai sensi dell'art. 8 del DPR 275/99 devono essere stabiliti dal Ministro) debbano *coincidere con il quadro delle finalità generali* indicate dalla legge 30/2000 in quanto derivano dal dettato costituzionale, evocano finalità strategiche e orizzonti valoriali condivisi e determinano la tenuta del sistema di istruzione e formazione, nazionale e pubblico.

Il curriculum si fonda anche sugli «**obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni**» previsti dall'art. 8 del DPR 275/99.

Si ritiene che anche tali obiettivi debbano essere indicati dal Ministro, mentre resta ancora vivo il dibattito intorno al «concetto» di competenza ed a chi spetti indicarli: alle scuole («è compito sovrano delle scuole») o al Ministro?

Tale questione può essere affrontata al momento della stesura dei curricula disciplinari. Per ora si può convenire che anche «**gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni**» devono essere posti a fondamento del curriculum e che per la loro definizione si debba fare riferimento a quelli previsti, per la scuola di base, dalla legge 30/2000, all'art. 3, comma 2, lettere a)-f) (1).

Il consenso su tali punti si accompagna alla preoccupazione per un rischio ampiamente verificatosi per molti dei «programmi» del passato: che non si crei-

1. a) acquisizione e sviluppo delle conoscenze e delle abilità di base;
- b) apprendimento di nuovi mezzi espressivi;
- c) potenziamento delle capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo;
- d) educazione ai principi fondamentali della convivenza civile;
- e) consolidamento dei saperi di base, anche in relazione alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea;
- f) sviluppo delle competenze e delle capacità di scelta individuali atte a consentire scelte fondate sulla pari dignità delle opzioni culturali successive.

no le condizioni per un'adeguata applicazione di tali «finalità, obiettivi generali e specifici» e che essi restino, quindi, semplici declamazioni di intenti.

Un modo per rendere vincolanti e praticabili tali obiettivi generali è quello di stabilire una forte linearità di impianto, coerente e a cascata, fra questi principi e le successive indicazioni che, nel complesso, definiscono i «criteri generali per l'organizzazione del curriculum», sempre previste dall'art. 8 del DPR 275/99 ⁽²⁾.

- Inoltre, valori costituzionali ed orizzonti di senso si innestano nella storia concreta da cui ciascuno proviene, restano una questione di esperienza educativa della comunità scolastica, familiare e locale in cui crescono gli alunni. Essi devono essere indicati, ma non si impongono per decreto, sono sempre questioni da progetto educativo di istituto o di classe. Giusto indicarli, ma non illudersi che ci siano perché indicati. Bisogna far comprendere alle scuole che la posta si gioca nel concreto.

- Infine, si sostiene che le finalità educative più generali su cui si fonderà il curriculum, debbano raccordarsi con il «profilo di uscita» di scuola considerato.

I criteri generali del curriculum

Per quanto riguarda i «criteri generali» relativi alla costruzione del curriculum pare opportuno aggiungere a quelli illustrati in seduta plenaria dei gruppi 7a, 7b e 7c (*essenzialità, storicità, problematicità, progressività, flessibilità, ecc.*), anche:

- *continuità «virtuosa» con il passato* (collegamento con la migliore tradizione delle due scuole elementare e media);

- *linearità d'impianto* ovvero coerenza tra obiettivi generali, obiettivi specifici e le discipline/attività del curriculum;

- *concretezza realizzativa*, ovvero: «fattibilità», «leggibilità sociale» (generale, non solo per gli addetti ai lavori), «sostenibilità» da parte dei docenti;

- *generatività del curriculum.*

2. ASSETTO CURRICOLARE (AMBITI, DISCIPLINE)

Ambiti, discipline, articolazioni

Il punto di partenza è la norma (art. 3, legge 30/2000) che prescrive:

- «*un percorso educativo unitario ed articolato in rapporto alle esigenze di sviluppo degli alunni*»;

2. — Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;

- le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curriculum e il relativo monte ore annuale;

- limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività;

- standard relativi alla qualità del servizio;

- indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti.

— «*un progressivo sviluppo del curricolo mediante il graduale passaggio dagli ambiti disciplinari alle discipline*».

Appare improprio indicare in via generale un curricolo distinto in due parti: «ambiti» nella parte iniziale del settennio e «discipline» nella parte terminale. Si osserva che una scansione rigida predeterminata a livello centrale, può comportare il rischio di rompere l'unitarietà prescritta, riproducendo la storica separazione tra la scuola elementare e la scuola media.

Va considerato il fatto che, ogni volta che la norma prende in considerazione la composizione degli ambiti (art. 5 L. n. 148/90; art. 4 DM 275/99), ne attribuisce il compito alle singole scuole.

Se si intendono gli «ambiti» come modalità di ordine didattico operativo e come modalità di apprendimento, il passaggio ambiti/discipline riguarda più verosimilmente il rapporto tra soggetto che apprende e oggetto dell'apprendimento. Rapporto non esclusivo dei primi anni del ciclo, ma da estendere a tutto il settennio.

Il passaggio ambiti/discipline pertanto non coincide con – o comunque non esaurisce – il problema delle articolazioni interne del ciclo di base. Viene avanzata a questo proposito anche la distinzione tra «saperi procedurali» e saperi «dichiarativi», individuando nei primi il baricentro dei primi anni del settennio, in modo da spostare verso la seconda parte del ciclo di base la preoccupazione di sistemare gli oggetti di conoscenza per scaffali disciplinari (o meglio per grandi aree). Per veicolare un'idea gnoseologica (formativa) della disciplina si propone che questa sistemazione avvenga in un tempo disteso di almeno quattro anni.

In ogni modo la distinzione «procedurale *versus* dichiarativo» si osserva che le conoscenze sono sempre e procedurali e dichiarative insieme e che il rinnovamento della scuola potrà effettivamente verificarsi soltanto nella misura in cui il sapere procedurale diventerà un aspetto fondamentale sempre in stretto rapporto con i saperi dichiarativi.

Mappa disciplinare

Quanto agli oggetti che entrano a far parte del curricolo, si parte dall'ipotesi, contenuta in un documento dell'Amministrazione, secondo cui le aree o dimensioni disciplinari sarebbero 4 e cioè:

- dimensione linguistica;
- dimensione scientifica;
- dimensione espressiva;
- dimensione storico-sociale.

Con tutta evidenza c'è qui un riferimento al noto dibattito sulle due o tre culture (umanistica, scientifica e storico-sociale) e all'emergere di una zona nuova di interessi culturali connessi alla espressività, multimedialità, pensiero simultaneo, ecc.

Su questa mappa, diversi interventi avanzano rivendicazioni di spazi:

a) per *l'insegnamento delle scienze* (segnalando che l'attuale sviluppo delle scienze naturali e sperimentali deve far superare la tradizionale riduzione della scienza all'ambito matematico);

b) per lo sviluppo del *«pensiero tecnologico»*, da non confondere con le nuove tecnologie dell'informazione (che va coltivato a tutti i livelli di scuola, dall'infanzia all'università, per riscattare la pratica di un insegnamento che corre il rischio di degenerare in puro ammaestramento);

c) per la *«comunicazione multimediale»* (che però potrebbe costituire un'attività trasversale a tutte le discipline);

d) per la *musica*, per l'educazione *motoria*, per le *forme di conoscenza nuove, di tipo «sintetico», «simultaneo», ecc.*

Si raccomanda anche il superamento delle tradizionali gerarchie tra discipline di serie A (umanistiche), di serie B (scientifiche) o di serie C (tecnologiche), o la separazione tra discipline considerate «teoriche» e discipline considerate «operative».

Criteria

Numerose le considerazioni di carattere generale da cui si possono ricavare criteri per la costruzione del curriculum:

1) premesso che le discipline scolastiche non sono le discipline scientifiche o accademiche, gli oggetti dell'apprendimento vanno considerati per il loro valore formativo (i saperi non servono per produrre scienza o piccoli scienziati, ma per produrre formazione). Detto in altro modo: le discipline vanno considerate quali fonti di insegnamento ed è dall'incontro di discipline, come repertori di saperi codificati, ed i saperi del singolo che si genera la ricostruzione dei saperi personali ad alto indice di formalità;

2) gli oggetti dell'apprendimento (ambiti/discipline) vanno individuati in coerenza con le finalità, gli obiettivi generali e specifici assegnati alla scuola di base;

3) l'impostazione dei curricula deve essere fondata su una chiara visione dei profili d'uscita attesi per gli studenti allo scadere di termini significativi;

4) quale che sia il formato che la materia assume nell'ambito del curriculum, i materiali devono essere di provenienza disciplinare in tutti gli anni del ciclo;

5) per evitare il ritorno indietro, al già visto dei programmi, bisogna rifarsi al dibattito sui saperi essenziali.

Soggetto e oggetto

L'assetto curricolare va visto dalla parte del soggetto che apprende. Pertanto:

1) nel momento iniziale del curriculum, per alcuni, non è corretto prendere in considerazione separatamente le «quattro dimensioni» prima indicate, ma piut-

tosto occorre partire da una visione olistica della conoscenza e dagli aspetti di «trasversalità» che sempre la caratterizzano; per altri ci vuole un insegnamento multidisciplinare, difficilmente distinguibile a livello di singole materie;

2) la proposta curricolare deve riguardare tutte le fasce di età, dalla scuola d'infanzia al ciclo secondario,

3) tutto il settennio del ciclo di base, dalla prima all'ultima classe, si deve far carico dell'intero «cerchio» dei saperi.

Si richiama qui quanto già è stato detto per «ambiti», «discipline», saperi «procedurali» e saperi «dichiarativi».

Organizzazione

L'assetto curricolare non può essere definito una volta per tutte e lasciato vivere in abbandono. Occorre che l'organizzazione della didattica (attività, oggetti, azione/i dei docenti) sia concepita come una continua ricerca dell'assetto migliore, ricerca che va sostenuta da parte dell'Amministrazione, con opportune strutture operative di supporto.

La formazione degli insegnanti va correlata al profilo professionale che emerge dall'organizzazione didattica.

3. PROGRESSIVITÀ, CONTINUITÀ, DISCONTINUITÀ. ARTICOLAZIONE DELL'INTERO PERCORSO DAI 3 AI 18 ANNI

La *progressività* del curriculum assicura l'unitarietà della formazione dai 3 ai 18 anni, nella graduale differenziazione imposta dai «*ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e delle identità di ciascuno*» (L. 30/00).

L'articolazione del curriculum prevede una dialettica tra continuità e discontinuità, con la dovuta attenzione pedagogica ai punti di passaggio e tenendo conto che finora il nostro sistema scolastico ha sofferto per la «discontinuità».

In una logica di verticalità in chiave unitaria (dai 3 ai 18 anni):

- a) le articolazioni vanno viste come cerniera e non come punto di divisione;
- b) il curriculum va pensato in modo da evitare sovrapposizioni di contenuti e «perdite di tempo»;
- c) la dimensione pluridisciplinare va ad attenuare il ricorso continuo a progetti trasversali.

Due *esempi* di strutturazione dei curriculum nella logica della verticalità sono stati forniti per la *storia* e per l'*insegnamento scientifico*.

- Per la storia si prospettano tre fasi: a) la prima attenta alla «grammatica» della disciplina e cioè agli strumenti che ne permettono la conoscenza; b) la seconda alla «sistematica» cioè alla conoscenza organica della materia; c) la terza ai «percorsi» che consentono approfondimenti particolari. Le tre fasi co-

prono l'intero percorso di istruzione (la fine dell'obbligo coinciderebbe con la conclusione della fase b – conoscenza sistematica).

- Per l'insegnamento delle scienze si propone: a) multidisciplinarietà nel ciclo di base (6-12 anni) senza distinzione di materie e con il denominatore comune «discipline sperimentali» o «educazione alla scienza»; b) due insegnamenti distinti nei primi due anni del ciclo secondario; c) differenziazione disciplinare nell'ultimo triennio.

In una prospettiva di continuità/discontinuità con il passato, sembra utile anche rileggere i programmi della scuola elementare e media in chiave curricolare verticale, recuperando quanto vi è di positivo ma anche sottolineando gli elementi di novità.

Sinteticamente, per rappresentare il curriculum può servire un quadrilatero che ha nei quattro vertici: 1) le discipline, 2) le epistemologie e le didattiche disciplinari, 3) le scienze dell'educazione ed in particolare la psicologia dell'apprendimento, 4) la riflessione sulla sperimentazione didattica.

4. IPOTESI DI ARTICOLAZIONE DEL SETTENNIO DI BASE

Come s'è detto, le articolazioni vanno viste come cerniera e non come punto di divisione. Sono state avanzate e argomentate diverse ipotesi di articolazioni del settennio:

2+2+2+1

3+4

2+5

1+5+1

Ovviamente se ne potrebbero fare tante altre, una per ogni possibile scomposizione del numero 7, e tutte con qualche loro argomentata validità. *Ciò vuol dire che nessuna può essere ritenuta valida in assoluto.*

Nel regime di autonomia, spetterà alle singole scuole stabilire le articolazioni, sulla base di criteri nazionali che dovrebbero far riferimento:

- a) alle ragioni dello sviluppo dei soggetti in apprendimento;
- b) alla considerazione degli oggetti di apprendimento;
- c) all'assetto istituzionale e didattico.

I punti a) e b) vanno visti in stretta interrelazione. Infatti la progressività/continuità del curriculum nella scuola di base non può prescindere da una costante tenuta sotto controllo del rapporto soggetto in formazione/oggetto di apprendimento. I due termini non possono essere considerati mai separatamente.

Si richiama perciò qui quanto detto sopra, a proposito di ambiti e discipline, saperi procedurali e dichiarativi (n. 2).

Partendo dallo stesso orizzonte d'attenzione, è stato sostenuto che l'assetto curricolare non debba essere determinato da una scansione temporale predefinita unica (3+4, 2+2+2+1, 2+5, ecc.), ma debba seguire una differenzia-

zione verticale connessa alle modalità di approccio al conoscere proprie del bambino che, del resto, possono essere diverse da un'area disciplinare/disciplina all'altra. Per esempio, la progressione nell'area motoria è diversa da quella che si verifica in altri settori dell'apprendimento. Si propone, pertanto una *progressione differenziata per discipline detta «a canne d'organo»* in modo che il passaggio dagli ambiti disciplinari alle discipline non avvenga in uno stesso anno del ciclo, ma sia dettato dalle esigenze del bambino che apprende e dallo statuto epistemologico delle discipline.

Per il contesto istituzionale e didattico (punto c), c'è in primo luogo da tener conto della collocazione del ciclo di base, tra scuola dell'infanzia e ciclo secondario, che comporta due particolari momenti di attenzione, all'inizio e alla conclusione del ciclo (ma la formula 1+5+1 non è condivisa da tutti).

Una questione cruciale, nel breve e medio periodo, è la composizione del gruppo docente, in rapporto all'esigenza di ricollocare insegnanti provenienti dall'ex scuola elementare e dall'ex scuola media.

La circostanza, si suggerisce da qualcuno, non deve essere vissuta come un problema, ma come una opportunità, per ripensare il senso e la portata della professione docente in modo che le due tradizioni didattiche, la tensione al sapere disciplinare dell'ex media e l'istanza ecologica dell'apprendimento trasversale dell'ex elementare, possano comporsi virtuosamente in una «docenza plurima».

A livello nazionale si dovrebbero fornire criteri per la composizione di tale docenza plurima (per esempio, sulla possibilità di impiegare docenti dell'ex scuola media e dell'ex scuola elementare rispettivamente negli anni iniziali o finali del ciclo; sulla struttura di laboratori; ovvero sul numero massimo di docenti, ecc.).

Si ritiene che si debba evitare il perverso meccanismo delle «cattedre» (rigido e portatore di dispersione di risorse) e favorire, piuttosto, forme di progettualità dove tutti i soggetti possano esprimere le proprie competenze con pari dignità.

La scansione dei compiti deve essere sorretta da una valenza più psicologica (relativa al rapporto con la didattica, per il docente, e al superamento della concezione degli «stadi» di sviluppo, per l'alunno) che sindacale amministrativa.

Si afferma, inoltre, che per l'articolazione del settennio è necessaria una analisi «coraggiosa» dell'esistente (per esempio degli eccessi dell'organizzazione «modulare» delle elementari, che produce modelli didattici frettolosi, frammentari e sovraccarico di stimoli, per altro troppo fugaci per lasciare un segno duraturo e che a volte porta alla pletoricità immotivata di docenti, sei/sette per modulo). Profittando proprio del nuovo «design» offerto dalla scuola di base, i primi due/tre anni potrebbero caratterizzarsi per una semplicità/continuità di presenze e per una delimitazione dei compiti formativi.

Per il futuro occorre studiare la possibilità di un ruolo unico per docenti di scuola di base, individuando responsabilità comuni, differenziazioni progressive, nuove modalità di lavoro insieme e anche spazi fisici adatti.

5. QUOTA NAZIONALE E QUOTA DELLA SCUOLA

Il problema riguardante il ruolo della scuola nella definizione della competenze su cui impostare i curricoli, va collegato alla tematica su obiettivi generali, specifici, competenze (vedi p. 1).

Una ipotesi argomentata rimette al Ministero la indicazione degli «obiettivi specifici di apprendimento» ed alle scuole la definizione delle «competenze» e dei «nuclei fondanti». Altri affermano che è compito del Ministero definire sia «*gli obiettivi specifici di apprendimento*» che le «*competenze degli alunni*», mentre alle scuole resta il compito (non di secondaria importanza) di definire procedure di apprendimento, strategie didattiche, scansioni di percorsi, etc.

L'art. 8 del D.P.R. 275/99, c. 3, nel prevedere una quota di curricolo nazionale implicitamente ne affida al Ministro tutti gli elementi: obiettivi, competenze, contenuti, standard, etc.

In merito al rapporto quota nazionale/quota riservata alle scuole del curricolo obbligatorio, si ritiene che, per non vanificare nella sostanza l'autonomia, la quota riservata alle scuole debba essere più ampia di quella che attualmente esse hanno a disposizione (15%).

D'altra parte è molto diffusa l'idea che la quota riservata alle scuole non debba essere troppo ampia per non perdere l'omogeneità dell'offerta formativa sul piano nazionale, per salvaguardare comunque l'identità culturale nazionale e per evitare difficoltà e disagi in caso di trasferimento di un alunno da un istituto all'altro.

La proposta, avanzata principalmente per il ciclo secondario, di una aderenza da parte delle scuole al curricolo nazionale pari al 60% e di curricolo di scuola obbligatorio pari al 40% (diviso tra 20% in cui gli studenti optano per discipline stabilite nel curricolo nazionale obbligatorio di indirizzo e il 20% in cui gli studenti optano dentro le proposte di compensazione stabilite a livello di scuola) non è distante dalle esigenze espresse in questo gruppo.

La «quota riservata alle scuole» dovrebbe peraltro variare a seconda dei segmenti scolastici e della loro articolazione interna (sempre con le dovute cautele, per evitare confusioni e difficoltà organizzative).

6. IL RUOLO DELLE SCUOLE OGGI

Ma le scuole che fanno in questi mesi?

Si vuole esprimere, con questo interrogativo, l'esigenza che le scuole siano coinvolte maggiormente, già in fase di elaborazione della riforma.

Non solo è auspicabile che sia ascoltata la loro voce, come è accaduto in precedenti occasioni, ma si dovrebbe anche invitarle a provare, a sperimentare, a inventare, persino, come si può attuare questa riforma (*«che sorta di pro-*

tagonismo sarà mai quello che viene circoscritto alla discussione di un documento ministeriale?

A tale scopo sono state avanzate diverse ipotesi di avvio immediato, a cominciare dagli istituti comprensivi (e non solo). A esse si accompagna la richiesta di prevedere strutture di supporto, orientamento e monitoraggio.

7. EDILIZIA

Ma in quali edifici frequentano gli studenti?

Le proposte fatte sono:

- le strutture edilizie devono essere funzionali rispetto agli standard curriculari per ogni ciclo (non certo a ogni ciclo il suo edificio!);
- il biennio obbligatorio della secondaria deve essere dislocato il più vicino possibile ai luoghi di provenienza degli alunni;
- gli istituti secondari «comprensivi» (quelli che hanno accorpato più tipologie (Licei, Istituti tecnici, Istituti Professionali, etc.) possono essere incrementati. Faciliterebbero le «passerelle»;
- unificazione delle biblioteche (di istituto, di presidenza, di classe, ...);
- utilizzo in comune degli impianti sportivi della scuola e degli enti locali evitando duplicazioni di strutture.

Sebbene non si debba giudicare la novità di una scuola dagli edifici in cui opera, ci sono perplessità, anche di natura funzionale e strutturale, circa la collocazione della futura scuola di base nelle attuali sedi della scuola elementare e media. Il problema della localizzazione degli edifici chiama in causa gli Enti Locali. Ma l'Amministrazione scolastica dovrà svolgere un'azione congrua, anche fornendo criteri tecnici e organizzativi, affinché si giunga a piani territoriali di distribuzione del servizio scolastico un po' meno empirici di quelli che hanno governato l'attuale localizzazione delle scuole.

8. ALTRO

Fra le altre questioni poste nel gruppo e non sufficientemente dibattute, anche perché comuni ad altri gruppi e magari da rimandare a momenti successivi dell'elaborazione dei curricoli (concetto di competenze e di nuclei fondanti; libri di testo; tempi di implementazione) c'è anche la domanda «*chi deve inventare il nuovo sapere per la nuova scuola?*» che vuol essere un pressante invito a stimolare la ricerca didattica.

SCUOLA SECONDARIA

del Sottogruppo di lavoro n. 7c

Coordinatore:
prof. MARIO AMBEL

Moderatore:
isp. CHIARA CROCE

1. SPECIFICHE FINALITÀ E OBIETTIVI DELLA SCUOLA SECONDARIA

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

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

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

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

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

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

A

ARTICOLI

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

2. RACCORDO TRA SCUOLA DI BASE E SCUOLA SECONDARIA

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

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

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

3. ARTICOLAZIONE DELLA SCUOLA SECONDARIA: AREE E INDIRIZZI

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

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

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

- alla scelta delle discipline (obbligatorie e opzionali);

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

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

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

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

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

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

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

4. CRITERI GENERALI PER LA COSTRUZIONE DEI CURRICOLI

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

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

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

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

5. MONTE ORE ANNUALE OBBLIGATORIO DELLA SCUOLA SECONDARIA

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

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

6. QUOTA NAZIONALE E QUOTA RISERVATA ALLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE

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

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

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

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

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

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

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

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

Alcuni nodi problematici nel dibattito sulla scuola secondaria

FINALITÀ, ESITI E RAPPORTO CON GLI ALTRI SISTEMI FORMATIVI

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NATURA E ARTICOLAZIONE DEGLI INDIRIZZI

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DISLOCAZIONE TERRITORIALE

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

INDIRIZZI E TERMINALITÀ

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

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

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

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

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

QUOTA NAZIONALE E QUOTE INTEGRATIVE DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE

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

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

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

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

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

Al riguardo si sono confrontate opinioni anche divergenti:

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

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

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

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

MONTE ORE ANNUALE

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

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

DISCIPLINE

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

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

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

OBBLIGO DI ISTRUZIONE E OBBLIGO FORMATIVO

del Gruppo di lavoro n. 8

Coordinatore:
prof. GIUSEPPE ITALIANO

Moderatore:
isp. MARIA TERESA SARPI

1. PREMESSA

Il focus della riflessione del gruppo si è concentrato sui primi due anni del ciclo secondario, considerati in una triplice dimensione, come:

- terminali dell'obbligo;
- primo segmento di un indirizzo secondario quinquennale (secondo la definizione di «primi due anni» contenuta nel testo della legge);
- articolazione flessibile, capace di consentire eventuali passaggi ad altri percorsi formativi.

Il gruppo ha manifestato innanzitutto adesione ai principi della Legge 9/99 sull'elevamento dell'obbligo di istruzione e del relativo Regolamento, in particolare per quanto riguarda gli articoli 4 e 6:

- centralità dell'obiettivo di garantire a tutti elevati livelli culturali e successo formativo (attualmente si «perdono» circa 80.000 ragazzi nella fascia dell'obbligo e quasi tutti delle classi più disagiate culturalmente ed economicamente);
- flessibilità e personalizzazione dei percorsi connesse ad una valorizzazione delle differenze;
- integrazione dei sistemi di istruzione e formazione professionale, non come un doppio canale di assolvimento dell'obbligo, che nei primi due anni si realizza nel sistema dell'istruzione, ma come opportunità di orientamento;
- concezione dell'orientamento come sviluppo di capacità di scelte autonome ma anche inserite in un contesto;
- educazione alla cittadinanza attiva;
- realizzabilità effettiva di una educazione permanente attraverso il sistema dei crediti e delle certificazioni.

A

ARTICOLI

API
3-4/2000

Si è sottolineato inoltre che, se per gli studenti si deve parlare piuttosto di diritto allo studio e alla formazione, il termine obbligo chiama in causa istituzioni e agenzie che devono garantirne l'esercizio. A tal fine, considerata anche la positiva introduzione dell'obbligo formativo fino a diciotto anni (cfr. art. 68 della L. 144/99 e il relativo Regolamento in corso di registrazione), è necessario il rinnovamento e la riqualificazione anche della Formazione professionale, sul piano normativo e organizzativo e su quello degli obiettivi e dei contenuti, per una pari dignità dei percorsi di formazione dei giovani.

2. I CONNOTATI ESSENZIALI DEI PRIMI DUE ANNI DELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE (TERMINALITÀ/PROPEDEUTICITÀ DEI PRIMI DUE ANNI DEL CICLO SECONDARIO)

La struttura tipo del curriculum dei primi due anni proposta dal gruppo potrebbe essere riassunta nella seguente formula:

- conclusivo per le discipline dell'area di equivalenza;
- autoconsistente per alcune discipline e competenze (ad es. diritto ed economia);
- iniziale per le discipline di indirizzo, con eventuale incremento orario delle discipline dell'area di equivalenza, che siano anche di indirizzo.

Le argomentazioni a sostegno del modello proposto sono essenzialmente quelle di seguito indicate.

Il modello contempera due esigenze:

- completare e consolidare culturalmente il percorso avviato nella scuola di base, anche in termini di educazione alla cittadinanza, pur senza confondere terminalità con esaustività;
- preparare all'uscita (non all'abbandono!) coloro che intendono seguire altri percorsi formativi al compimento del quindicesimo anno e dopo almeno nove anni di permanenza nella fascia dell'obbligo.

Le discipline dell'area di equivalenza (espressione preferibile ad «area comune», per sottolineare le inevitabili curvature determinate dagli indirizzi dei futuri licei), sostanzialmente riconducibili alle principali discipline del precedente ciclo, dovrebbero presentare carattere di continuità dal punto di vista storico, oppure logico, oppure metodologico rispetto al percorso di base. In particolare, per quanto riguarda discipline ad approccio tradizionalmente dia-cronico, come la storia, tale impostazione potrebbe essere utilizzata nella parte terminale del ciclo di base (a partire dall'undicesimo anno di età) e nei primi due anni del ciclo secondario, lasciando al triennio gli approfondimenti specifici su nodi metodologici e contenutistici ritenuti cruciali.

Dell'area di equivalenza dovrebbero far parte anche alcune discipline prima definite «autoconsistenti», che pur non presenti nel ciclo di base, come ad esempio diritto ed economia, fossero ritenute ugualmente fondamentali componenti del curriculum «civile» e culturale di base da garantire a tutti.

Le discipline di indirizzo relative alle diverse aree e agli specifici indirizzi dovrebbero avere un carattere di initialità rispetto al percorso successivo. Qualora discipline dell'area di equivalenza fossero anche di indirizzo, si potrebbe prevedere per esse un più ampio monte ore annuale, per trattare nella quota di orario aggiunto primi elementi di approfondimento, soprattutto metodologico, da sviluppare nel triennio successivo.

Risulta opportuna una organizzazione modulare per favorire la flessibilità didattica e l'eventuale utilizzazione di competenze e conoscenze anche in altri percorsi. Tale modularità va intesa in senso non meccanico ma va strutturata per grandi aggregati coerenti di conoscenze che possano dar luogo all'acquisizione di competenze *culturali* significative e trasferibili in diversi contesti di apprendimento e di applicazione.

3. IL RAPPORTO TRA I PRIMI DUE ANNI DELLA SCUOLA SECONDARIA CON LA SCUOLA DI BASE, IL TRIENNIO E GLI ALTRI PERCORSI FORMATIVI (ORIENTAMENTO, RIORIENTAMENTO, INTEGRAZIONE)

Al fine di realizzare il rapporto tra i primi due anni e il ciclo di base da una parte e il triennio o altri percorsi formativi dall'altra il gruppo ritiene utili alcune strategie:

- potenziamento della continuità tra scuola di base e superiore anche nell'attività di orientamento, intesa soprattutto come continuità metodologica e didattica. Si propone inoltre, stante l'iscrizione alla superiore a gennaio dell'ultimo anno della scuola di base, di organizzare in tale anno un modulo di orientamento, relativo ad un'area più che ad uno specifico indirizzo del ciclo superiore, coerente con la scelta dell'alunno, coprogettato da docenti della scuola di base e della secondaria. Nel caso che il Consiglio di classe ritenesse la scelta dell'alunno non coerente con le sue attitudini, conoscenze e competenze, il gruppo propone di far frequentare all'alunno anche un secondo modulo coerente con il suggerimento dei docenti, per una scelta definitiva più meditata. A conclusione dei moduli si potrebbero somministrare agli allievi test sui prerequisiti necessari per le aree della secondaria a cui si riferiscono i moduli seguiti, per facilitare l'autoorientamento;

- ricorso ad una organizzazione didattica caratterizzata da flessibilità, concertazione, adozione di molteplici strategie, privilegiando quelle attive;

- adozione anche nel curriculum della scuola di base di una quota orario per la personalizzazione dei percorsi formativi, come quella di 100 h proposta per i primi due anni della secondaria (cfr. paragrafo 5);

- previsione di criteri di valutazione e di modalità di certificazione da cui si possano evincere con chiarezza i livelli di apprendimento effettivamente conseguiti, in modo da consentire alle famiglie e agli studenti scelte consapevoli e alla scuola di progettare interventi formativi adeguati alle reali caratteristiche di ciascun ragazzo. Si segnala il rischio di una concezione rigida degli standard come traguardi assolutamente vincolanti, del tutto decontestualizzati, tipici dell'addestramento più che del processo educativo e culturale. La proposta è tra l'altro coerente con l'innovazione introdotta dalla recente normativa sull'obbligo, che prevede la certificazione anche di crediti relativi a segmenti di formazione significativi ma parziali, valutabili per altri percorsi;

- attività distinte nel primo e nel secondo anno del ciclo secondario volte o alla conferma della scelta o al riorientamento. Nel primo, dopo una fase di accoglienza strutturata, volta al riequilibrio culturale e al consolidamento delle abilità di base, alla raccolta di dati sull'alunno, si propone di realizzare un modulo volto alla conoscenza della realtà territoriale, del mondo del lavoro, della formazione professionale, rivolto a tutti gli studenti, nell'ambito della quota orario proposta per la personalizzazione dei percorsi, con fini orientativi. Nel secondo anno passerelle per altri indirizzi scolastici, moduli di integrazione con la formazione professionale, con eventuali stages, destinati a gruppi o singoli da riorientare.

Le proposte formulate dal gruppo nascono dalle seguenti considerazioni.

La riforma dei cicli rende più delicato il problema dell'orientamento nel passaggio dalla scuola di base a quella secondaria soprattutto per i soggetti a rischio di dispersione, poiché le scelte sono anticipate di un anno rispetto al sistema attuale.

Un corretto orientamento è uno degli indicatori della produttività della scuola, intesa come capacità di rispondere alle istanze degli studenti e della società, attraverso l'acquisizione di un metodo di studio che consenta di appropriarsi criticamente di conoscenze e competenze a supporto di scelte personali di formazione e di vita. In questa funzione consiste la specificità e l'insostituibilità della scuola rispetto ad altre agenzie formative.

Non sempre l'insuccesso scolastico è però conseguenza di un orientamento non corretto ma anche di altre cause (disagio psicologico, socio-culturale, non necessariamente economico, condizione di immigrazione, conseguimento solo parziale degli obiettivi di apprendimento, demotivazione, rigidità del sistema scolastico e scarsa differenziazione dei percorsi formativi, difficoltà dell'organizzazione territoriale e dei trasporti, aspettative e progetti familiari). Per la parte rimovibile dalla scuola è essenziale la consapevolezza dei docenti che il nodo più rilevante del problema è costituito dalla significatività di ciò

che si insegna e si apprende nonché da una metodologia didattica e organizzativa flessibile che consenta una personalizzazione dei percorsi.

A

ARTICOLI

4. OBBLIGO SCOLASTICO E OBBLIGO FORMATIVO

Molte questioni affrontate nel paragrafo 3 sono alla base anche dell'analisi e delle proposte che il gruppo ha espresso circa il rapporto tra obbligo scolastico e obbligo formativo. L'istituzione di quest'ultimo è ritenuta dal gruppo una delle riforme più significative realizzate in questi anni.

La programmazione e la realizzazione delle attività didattiche, finalizzate al successo formativo, nei primi due anni del ciclo secondario devono prevedere, a partire dal secondo anno, iniziative di riorientamento verso percorsi diversi da quelli scelti il primo anno, compresi quelli offerti dalla formazione professionale. A tal fine le scuole secondarie devono programmare le iniziative, già indicate nel paragrafo 3, di accoglienza, analisi delle competenze, consolidamento delle scelte o riorientamento e strutturare percorsi formativi finalizzati a:

- motivare tutti gli studenti, favorendone l'esercizio del senso critico e le capacità di scelta;
- consentire la verifica della coerenza dell'indirizzo scelto e le potenzialità e le attitudini individuali, facilitando, ove necessario, il passaggio ad altri indirizzi e, dopo il biennio, ad altri percorsi formativi;
- promuovere condizioni favorevoli, anche attraverso una adeguata personalizzazione del curriculum, al pieno sviluppo delle potenzialità degli alunni, la cui integrazione, per ragioni culturali, sociali e linguistiche presenta particolari difficoltà.

Nel secondo anno della scuola secondaria dovranno essere previsti inoltre percorsi mirati per gli studenti orientati ad uscire dal sistema scolastico. Tali percorsi saranno progettati e realizzati in convenzione con il sistema della Formazione professionale, tenendo conto anche di quanto già previsto dall'articolo 6 del D.I. 9.8.99, n. 323 (attuazione della legge dell'elevamento dell'obbligo di istruzione).

Il legame tra obbligo scolastico ed obbligo formativo è molto stretto. Una corretta impostazione dei primi due anni del ciclo secondario, che costituiscono il momento terminale dell'obbligo scolastico, costituisce la premessa indispensabile per una compiuta attuazione successiva dell'obbligo formativo attraverso la pluralità di percorsi prevista dalla Legge 144/99.

Infatti nei primi due anni del ciclo secondario, anche attraverso uno stretto raccordo con la formazione professionale, devono essere poste le basi per i successivi percorsi all'interno della scuola, della formazione professionale, oppure dell'apprendistato. L'obiettivo da perseguire è il successo scolastico, fino al quindicesimo anno di età, e successivamente il successo formativo, in-

API
3-4/2000

teso come raggiungimento da parte dei giovani di un titolo di studio superiore o di una qualifica professionale.

In particolare l'integrazione tra scuola e formazione professionale all'interno del ciclo secondario deve garantire la costruzione di percorsi:

— di orientamento per tutti gli allievi a partire dal primo anno del ciclo secondario;

— personalizzati per quei ragazzi che intendono uscire dal sistema scolastico ed accedere alla formazione professionale di base od all'apprendistato;

— di approfondimento per specifici segmenti delle aree di indirizzo, con il possibile riconoscimento di crediti volti anche all'ottenimento di una qualifica professionale (art. 7 del Regolamento sull'obbligo formativo).

Questi percorsi possono essere svolti utilizzando il monte ore previsto per la quota di Istituto (che dovrebbe essere estesa a parere del gruppo al 20% del monte ore totale), per la personalizzazione dei percorsi (fino a 100 ore annue) ed eventualmente una quota dell'area di indirizzo.

La modularità del percorso curricolare faciliterà sia le uscite verso gli altri sistemi sia i rientri nella scuola, attuando dunque la previsione dell'art. 6 del Regolamento attuativo dell'obbligo formativo.

La riqualificazione dell'offerta di formazione professionale dovrà consentire di dare sostanza alla possibilità aperta per i giovani che otterranno la qualifica professionale di accedere all'istruzione e formazione tecnica superiore, completando così la costruzione del secondo canale del sistema formativo.

5. MONTE ORE ANNUALE E QUOTA DI COMPETENZA DELLE SCUOLE

L'ipotesi formulata dal gruppo in merito al monte ore annuale per i primi due anni del ciclo secondario è di 1000/1100 h, che tradotta in termini convenzionali di ore settimanali dà luogo ad una distribuzione media di 30/33 h.

Per quanto riguarda poi la ripartizione del monte ore annuale, il gruppo propone una articolazione in quota nazionale/quota d'istituto/quota per la personalizzazione dei percorsi formativi, così schematizzabile:

annuale:	800 h + 200 h + 100 h
settimanale:	24 h + 6 h + 3 h (media)

Nell'ambito della quota nazionale si propone infine la seguente ripartizione tra l'area dell'equivalenza e l'area di indirizzo, indicandola convenzionalmente secondo l'articolazione media settimanale:

1° anno:	18 h + 6 h
2° anno:	16 h + 8 h

Le motivazioni della proposta scaturiscono dalle seguenti considerazioni.

La scuola nella sua attività di formazione deve confrontarsi con altre sedi e fonti di istruzione e di educazione (famiglia, vari luoghi e forme di aggregazione, altre agenzie formative, mezzi di comunicazione di massa, ecc.). Pertanto la sua durata temporale non può estendersi oltre certi limiti.

La qualità dell'apprendimento non è garantita da un'eccessiva quantità di ore di lezione, né da molte discipline ciascuna con poche ore, ma da un buon metodo didattico e da un congruo spazio per lo studio individuale, da guidare e da esigere con rigore. Per quest'ultimo scopo si propone di inserire nel monte ore annuale un tempo di 100 h, obbligatorio e verificabile, da dedicare alla personalizzazione dei percorsi, per consentire un effettivo recupero dei debiti e un'effettiva attività di orientamento e riorientamento.

Nell'ambito dell'autonomia dei singoli istituti, ferme restando le quote orario annuali, si potranno realizzare le opportune aggregazioni delle attività e delle ore stabilite dai piani dell'offerta formativa formulati dagli organi collegiali.

6. I PROBLEMI LOGISTICI RELATIVI ALLA DISTRIBUZIONE DEI PRIMI DUE ANNI DEL CICLO SECONDARIO

Il gruppo ritiene necessarie soluzioni varie e flessibili in rapporto all'analisi delle diverse situazioni possibili sul territorio.

Le proposte individuate sono così riassumibili, soprattutto nelle aree periferiche, in cui non sia già garantita la presenza di istituti dei diversi indirizzi:

- presenza di istituti polivalenti:
 - con classi per i diversi indirizzi;
 - con classi articolate per quanto riguarda l'area di indirizzo;
- istituzione di sezioni staccate con edifici propri (per i primi due anni con classi di indirizzo o articolate);
 - bienni annessi fisicamente ad una scuola di base ma dipendente da scuole secondarie, con classi articolate o di indirizzo e con insegnamento diretto di tutte le discipline;
 - bienni annessi fisicamente ad una scuola di base ma dipendenti da scuole secondarie con insegnamento diretto delle discipline dell'area di equivalenza e insegnamento a distanza (con un tutor) per le discipline di indirizzo.

In alcuni casi occorrerà organizzare trasporti gratuiti per gli studenti verso le sedi più vicine a quelle di residenza.

7. CERTIFICAZIONE

In relazione alla novità della certificazione per la fascia dell'obbligo introdotta dalla Legge 9/99 il gruppo esprime la necessità di:

- ridurre drasticamente il numero degli indirizzi della secondaria superiore, pur conservando la specificità dei singoli indirizzi e delle aree;
- definire gli obiettivi di apprendimento relativi alle competenze da acquisire (pochi, significativi, univoci nell'uso dei termini e dei significati, onde rendere chiara e sintetica la certificazione dei crediti) per poterne ricavare per linee essenziali i contenuti disciplinari;
- individuare protocolli che descrivano competenze e contenuti in relazione a vari livelli di apprendimento, entro cui inquadrare le passerelle, e definire tabelle di corrispondenza tra vari percorsi formativi d'intesa con i soggetti interessati (Stato, Regioni, Autonomie locali, rappresentanze di Categorie professionali, ecc.), in modo tale che ogni segmento acquisito in un percorso possa essere speso per inserirsi in altri o far rientro nello stesso, grazie alla certificazione dei crediti reciprocamente riconosciuti.

8. ALCUNE OSSERVAZIONI SULLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE

A margine, ma non troppo, dei problemi specifici dell'obbligo sono emerse considerazioni su alcuni aspetti della nuova professionalità docente, su cui intervenire anche con adeguate risorse finanziarie.

È infatti necessario un ripensamento del profilo professionale degli insegnanti, che, pur nell'unicità della funzione, preveda un'articolazione dei compiti in rapporto a specifiche esigenze, come ad esempio quelle degli allievi a rischio di dispersione. In tali casi si richiedono interventi mirati, frutto di studi, di esperienze particolari, che, certificati come crediti acquisiti dai singoli insegnanti, potrebbero consentire l'articolazione del Collegio docenti in specialisti delle varie questioni.

Il gruppo inoltre ritiene utile la generalizzazione dell'organico funzionale e l'abolizione delle attuali rigidità organizzative del lavoro dei docenti, anche attraverso logiche contrattuali coerenti con l'innovazione.

Essenziali risultano inoltre una formazione iniziale dei docenti di grande qualità e una formazione in servizio ricorrente, anche con periodi sabatici valutabili come crediti. Appaiono opportuni momenti di formazione integrata con gli operatori della Formazione professionale (sui temi della coprogettazione, delle attività di orientamento, riorientamento, dei percorsi integrati, della valutazione).

RAPPORTO TRA SCUOLA, FORMAZIONE PROFESSIONALE E LAVORO: EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

del Gruppo di lavoro n. 9

Coordinatore:
prof. PIERO LUCISANO

Moderatore:
prof. SERGIO ALBANI

IL QUADRO DI RIFERIMENTO ISTITUZIONALE

La legge quadro in materia di riordino dei cicli pone con forza il raccordo tra la scuola e la cultura del lavoro, non come opzione aggiuntiva, ma come scelta di fondo caratterizzante il curriculum stesso, e si inserisce nell'insieme delle riforme promosse dal governo che prevede un articolato sistema dell'offerta formativa.

Dopo il conseguimento dell'obbligo scolastico l'obbligo formativo si realizza attraverso l'istruzione secondaria, la formazione professionale iniziale e l'apprendistato (fig. 1).

Ciò perché sia effettivamente realizzabile richiede:

- una presenza sul territorio di tutte le possibili opzioni, ciascuna posta in grado di operare in condizioni di parità in termini di risorse economiche, strutture, personale, ecc.;
- una forte integrazione in sistema a rete delle stesse, con pari dignità e nel rispetto delle reciproche autonomie.

Nel gruppo si è sviluppata un'ampia discussione sul fatto che l'integrazione sia favorita o meno dall'utilizzo del termine «secondo canale». In quanto da un lato l'uso e l'affermazione della esistenza di un secondo canale formativo potrebbe rafforzare l'impegno strategico verso la formazione professionale e l'apprendistato, dall'altro tale uso invece potrebbe rafforzare la separazione tra scuola e formazione che invece si vogliono integrare.

A

ARTICOLI

API
3-4/2000

Al termine del percorso formativo obbligatorio il sistema dell'offerta formativa prevede i percorsi universitari, la formazione professionale, l'apprendistato, la formazione superiore integrata.

Per chi invece sceglie l'inserimento nel mondo del lavoro sono previste politiche attive per il lavoro coordinate a livello regionale e sviluppate a livello locale attraverso i Centri di orientamento ed i Centri per l'Impiego (ad esempio i PIP, le iniziative per l'imprenditorialità giovanile, nazionali e regionali, i prestiti d'onore, nazionali e regionali).

Il sistema di avviamento al lavoro prevede inoltre l'integrazione pubblico privato attraverso le Agenzie di lavoro interinale ed il collocamento privato.

Una volta realizzato l'inserimento nel mondo del lavoro è attivo un sistema di formazione continua che si avvale di interventi regionali (FSE) e degli interventi legati alla legge 236 per la quale è previsto il passaggio delle competenze gestionali ad una Fondazione guidata dalle parti sociali.

Si sta sviluppando una rete di interventi per l'educazione degli adulti la cui competenza è del sistema locale. In tale ambito l'istruzione deve integrarsi con i sistemi locali principalmente per i percorsi di recupero legati ai processi di scolarità.

Il quadro legislativo di riferimento è dunque complesso poiché alle normative emanate a livello nazionale, vede affiancarsi le normative regionali e gli accordi assunti in sede di conferenza unificata (ex art. 8 del D.Lgs. 28 agosto 1997, n. 281).

Perché ci siano le condizioni per il reale funzionamento dell'intero sistema dell'offerta formativa sarà necessaria una puntuale ricognizione su tutto il territorio nazionale delle competenze, strutture e risorse disponibili al fine di predisporre tutti gli interventi necessari, anche finanziari, per riallineare il sistema nel suo complesso.

È inoltre necessario che sia operativa la commissione prevista in sede di governo per il coordinamento degli interventi dei ministeri competenti insieme alle regioni.

1. SCUOLA E CULTURA DEL LAVORO

La riforma dei cicli e la riflessione sui saperi deve tuttavia portare alla definizione di una cultura del lavoro e dello sviluppo all'interno dei percorsi di istruzione.

L'introduzione delle culture professionali nel percorso scolastico può significare un cambiamento forte nella scuola riformata come strumento e occasione formativa e come finalità dell'azione educativa.

La legge di riforma dei cicli attribuisce ai temi del lavoro e dello sviluppo un ruolo formativo significativo, i diversi percorsi di studio e di indirizzo ne dovranno fare quindi un asse forte del curriculum, capace di integrare i saperi.

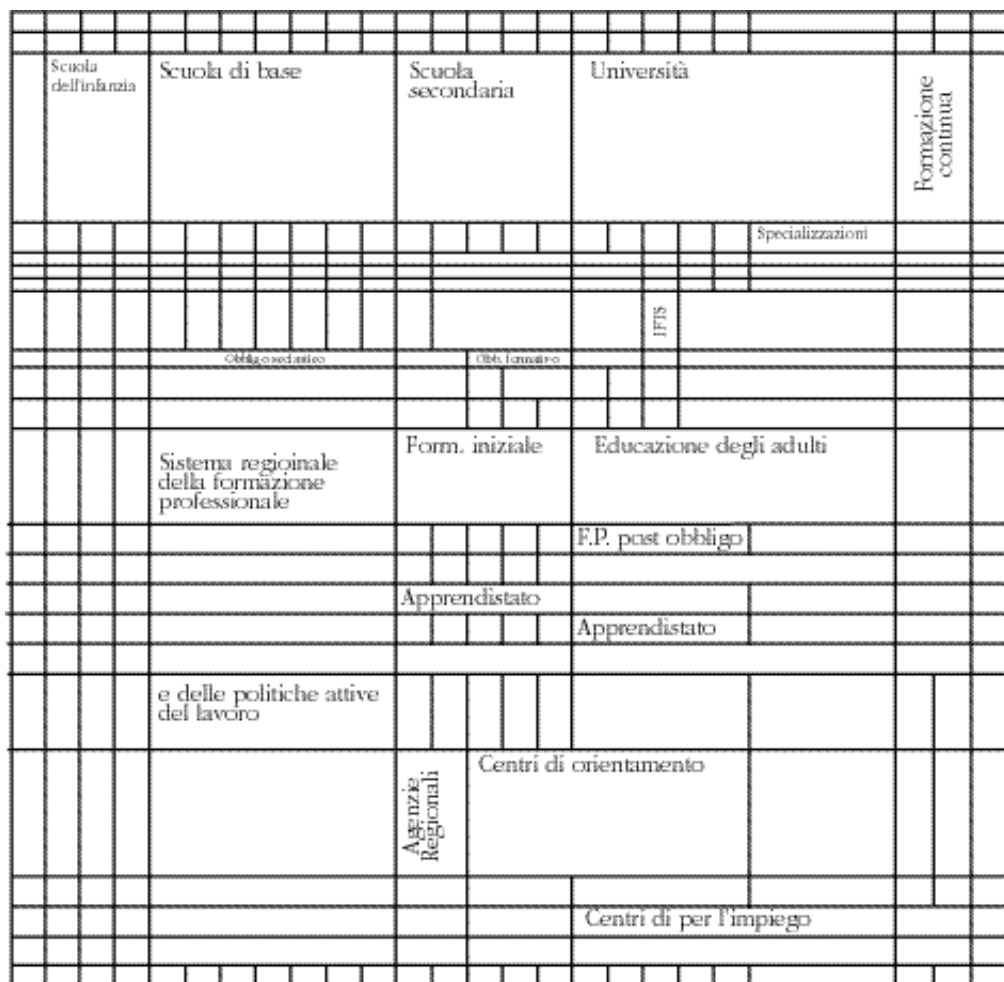


Figura 1. Schema del sistema formativo integrato

Questo riguarda la necessità di interazioni più forti con l'esterno durante gli anni di scuola ed in particolare attività di conoscenza del sistema territoriale, stage e riconoscimento delle esperienze di lavoro, nella fase del ciclo secondario, ma soprattutto la cultura del lavoro deve entrare nei processi di istruzione come laboratorio e dimensione operativa delle discipline. La dimensione operativa nella scuola non può essere considerata «aggiuntiva»; il conoscere separato dall'operare. La dimensione della cultura professionale va considerata come parte costitutiva del conoscere.

Il collegamento tra scuola e mondo del lavoro può essere realizzato sviluppando abilità cognitive e relazionali in percorsi di formazione che sul piano del metodo e dei contenuti siano idonei a connettere nel modo più attivo e completo i giovani con il mondo esterno.

Una didattica più attiva che attraverso la realizzazione di compiti concreti aiuti a sviluppare ad esempio:

- capacità tecniche ed intellettuali di relazionarsi con gli altri (capacità di relazioni e di comunicazioni);
- capacità di pianificare soluzioni di problemi (capacità di reperire, trattare ed utilizzare dati, di analisi e di sintesi, di ricercare ed individuare soluzioni).

Il rapporto più stretto con la cultura professionale deve tradursi anche nella progressiva acquisizione di un senso di responsabilità, di autonomia e di cooperazione da parte degli studenti e delle studentesse che li veda impegnati in modo autentico nelle attività quotidiane.

Tirocini, stage, valorizzazione delle competenze acquisite in esperienze di lavoro costituiscono elementi insostituibili per realizzare nei fatti l'integrazione fra i sistemi formativi sopra richiamata.

2. ORIENTAMENTO

Questo nuovo quadro richiede che l'orientamento allo studio e al lavoro venga sviluppato in modo integrato dai diversi attori del sistema formativo (scuola, università, formazione professionale, Centri di Orientamento regionale, Centri per l'impiego, parti sociali).

Si richiede dunque che i docenti, oltre alla funzione orientativa insita in ogni attività di insegnamento (ben definita con direttiva n. 487 del MPI), siano in grado di accedere più facilmente alle informazioni sui diversi percorsi disponibili, sulle richieste del mercato del lavoro e sulle modalità di interazione con i sistemi locali.

In particolare alla fine dell'obbligo scolastico ed alla fine dell'obbligo formativo debbono essere previsti modalità e spazi curricolari per specifiche attività di orientamento e accompagnamento al lavoro.

Le competenze necessarie per informare ed orientare dovrebbero essere possedute da tutto il corpo docente e non possono essere esclusivamente delegate a figure interne o esterne al sistema scolastico.

Nella prospettiva del sistema integrato per l'orientamento allo studio e al lavoro sarebbe utile:

- evitare convenzioni bilaterali (ad es. scuola-università);
- realizzare percorsi formativi comuni per gli operatori dei diversi servizi impegnati (ad es. scuola, formazione professionale, servizi per l'impiego, servizi di orientamento, ecc.).

Il ruolo fondamentale dei nuovi servizi per l'impiego, di informazione e orientamento e di supporto alla lotta all'evasione dell'obbligo scolastico (che attualmente colpisce soprattutto la popolazione maschile) e all'abbandono richiede che questi servizi vengano attivati concretamente su tutto il territorio nazionale e che venga attivata l'anagrafe formativa.

3. PARI DIGNITÀ DEI PERCORSI PREVISTI PER L'OBBLIGO FORMATIVO

I due percorsi, istruzione e FP, per integrarsi devono distinguersi sviluppando ciascuno la propria identità, i propri modelli formativi e didattici. Restano ferme le finalità formative e l'impegno a garantire a tutti, attraverso i diversi percorsi, le competenze necessarie per esercitare appieno la cittadinanza e sviluppare le proprie potenzialità ed il comune impegno a garantire una cultura del lavoro e la «occupabilità» alla fine dei percorsi.

Il percorso della scuola muove dai saperi, quello della formazione professionale dalla esperienza di progressiva acquisizione di una professionalità: entrambi hanno in comune la centralità dell'allievo e le finalità educative generali.

Scuola e formazione professionale iniziale devono evitare forme di «addestramento» privo di valenza formativa.

La formazione professionale iniziale deve avere valenza formativa in un percorso che si sviluppa a partire dalla attività di laboratorio professionale e di formazione sul lavoro comprendendo anche le competenze di base legate alle aree linguistica, scientifico-tecnologica e storico-sociale.

Così intesa la FP iniziale non potrà più essere considerata dalla scuola il percorso destinato ai più deboli, ma deve rappresentare un percorso formativo con un suo carattere specifico che procede dall'esperienza alla riflessione e che ha al centro la tematica del mondo del lavoro e delle sue relazioni.

La FP dunque non rappresenta né surroga né supplenza dei percorsi di istruzione.

4. L'ANNO TERMINALE DELL'OBBLIGO SCOLASTICO

Una criticità del sistema è nell'anno terminale dell'obbligo scolastico per il quale il Decreto 9/8/99 n. 323 prevede al punto 3 lettera c la «predisposizione di percorsi integrati, ferma restando la competenza delle istituzioni scolastiche in materia di certificazione delle attività svolte, da realizzare attraverso la stipula di convenzioni anche con Enti di formazione professionale riconosciuti».

Questo ha dato adito ad interpretazioni che hanno considerato possibile il trasferimento al sistema formativo regionale di allievi per il completamento dell'obbligo scolastico. Si ritiene che l'interpretazione corretta consenta lo sviluppo in convenzione di eventuali attività con carattere di orientamento, ma che la responsabilità dell'obbligo scolastico rimanga interamente del sistema di istruzione.

5. RAPPORTI TRA SISTEMA SCOLASTICO E SISTEMA FORMATIVO REGIONALE

Gli accordi del governo con le parti sociali del 1996 e del 1998 e la normativa successiva hanno indicato come prioritaria l'esigenza di integrazione

tra i sistemi formativi. Al tempo stesso è necessario tenere presente che sia il sistema dell'istruzione sia il sistema della formazione stanno attraversando una fase importante di riforma che va a ridefinirne l'identità.

Mentre il sistema dell'istruzione sta completando questo percorso, quello della formazione, anche per le caratteristiche dei diversi poteri regionali, deve ancora trovare un approccio unitario indispensabile per l'obbligo formativo (formazione professionale iniziale), se si vuole che il sistema dei crediti e delle passerelle previsto dal regolamento attuativo della legge n. 144/99 art. 68 emanato dal governo il 7 luglio 2000 possa effettivamente realizzarsi.

6. CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE NEI PASSAGGI TRA I SISTEMI

Attualmente la normativa prevede, con il regolamento di attuazione dell'articolo 68 L. 144, che si costituiscano apposite commissioni in sede locale per valutare i crediti necessari in termini di conoscenze, competenze e abilità per il passaggio dal sistema della formazione professionale e dell'apprendistato al sistema dell'istruzione.

Queste commissioni composte da docenti del sistema di istruzione ed integrate con formatori del sistema regionale valutano la documentazione e predispongono eventuali prove di accertamento.

In modo analogo si determinano i passaggi dal sistema di istruzione agli altri percorsi.

Il sistema nazionale di valutazione dovrà monitorare in collaborazione con gli organismi del ministero del lavoro e le regioni l'attività di queste commissioni al fine di ricavare indicazioni utili a rendere omogeneo il lavoro delle commissioni stesse sul territorio nazionale.

L'art. 6 indica peraltro la possibilità di stabilire in accordo tra Stato, Regioni e Province autonome ambiti di equivalenza.

L'attuazione del sistema nazionale degli standard per la certificazione delle competenze (comunque) acquisite previsto dalla normativa, è condizione essenziale per l'attuazione effettiva di un'offerta flessibile, la realizzazione di passerelle tra i diversi sistemi e lo sviluppo di percorsi mirati e individualizzati.

Tali sistemi di certificazione basati su standard costituiscono la condizione necessaria per realizzare questi passaggi in modo più efficace e pienamente spendibili a livello nazionale e comunitario.

7. QUALIFICHE E PROFILI PROFESSIONALI E POLITICHE ATTIVE DEL LAVORO

Si tratta di verificare in che misura, con la riforma dei cicli, sia possibile per gli istituti secondari (tutti) «realizzare in collaborazione con il sistema for-

mativo regionale percorsi che consentano di conseguire contemporaneamente il diploma di istruzione ed una qualifica professionale».

L'articolo 7 del regolamento attuativo dell'articolo 68 L. 144 prevede che possano essere attivati percorsi integrati «con agenzie di formazione professionale o con altri soggetti idonei, pubblici e privati» per potenziare l'offerta formativa e consentire i passaggi tra i sistemi.

Si evince pertanto che tutto il sistema scolastico e non solo il segmento tecnico e tecnologico potrà attivare, nel triennio della secondaria, in accordo con il sistema regionale, percorsi integrati che consentano di conseguire il diploma ed una qualifica o il diploma ed una certificazione di crediti.

Questo percorso dovrà essere perseguito con il massimo impegno e realizzato mediante la concertazione con il sistema regionale nella fase di transizione per evitare che gli attuali percorsi dell'istruzione professionale che consentono di presentarsi sul mercato del lavoro con qualifiche specifiche vengano sostituiti solo da percorsi generali.

La discussione sui bisogni formativi è lungi dall'essere conclusa e le stesse qualifiche e profili professionali sono materia di dibattito e approfondimento; il mercato del lavoro, soprattutto della piccola e media impresa, continua a richiedere qualifiche e professionalità specifiche. Allo stato attuale è difficile ipotizzare che la risposta a questo bisogno possa essere fornita solo dal sistema della formazione regionale.

Nella definizione degli indirizzi delle diverse aree è necessario affrontare il rapporto tra titolo di studio ed iscrizione agli ordini professionali che potrebbe diventare problematica perché alla necessaria riduzione degli indirizzi deve corrispondere comunque una possibilità di accedere al mondo del lavoro attraverso i percorsi attuali.

Vanno distinti l'approccio alla conoscenza del mondo del lavoro che richiede tuttavia per la attivazione collaborazione tra scuola, Centri per l'impiego, imprese, realtà produttive e l'approccio all'inserimento nel mondo del lavoro che deve essere attivato nelle fasi terminali dell'obbligo formativo anche attraverso la presentazione delle opportunità fornite dalle politiche attive del lavoro.

8. IFTS

L'IFTS, sia pure con un impianto assai complesso, rappresenta un percorso importante tra gli sbocchi post secondari nell'ottica della integrazione dei sistemi. L'integrazione è infatti garantita dall'impianto che prevede per la costruzione degli interventi la compresenza di Scuola, formazione, università e mondo del lavoro.

In ingresso l'IFTS rappresenta uno dei percorsi aperti anche per coloro che hanno completato l'obbligo formativo nella formazione professionale o nell'apprendistato previo accreditamento delle esperienze precedenti.

La progettazione e la gestione dei corsi prevede che vengano definiti crediti spendibili anche in percorsi universitari.

Rimane il problema della possibilità per coloro che hanno adempiuto all'obbligo formativo in percorsi diversi dall'istruzione, di iscriversi all'università attraverso un riconoscimento dei crediti acquisiti senza passare necessariamente attraverso il conseguimento del diploma di istruzione secondaria.

Il problema si porrà poi con particolare evidenza per coloro che, avendo avuto accesso all'IFTS e conseguito crediti per specifici percorsi universitari, allo stato attuale, non potrebbero utilizzarli se non tornando indietro e affrontando un esame con richieste assai più generali. Ciò richiede pertanto alle università una rapida attuazione dei nuovi ordinamenti che prevedono in ingresso la definizione di eventuali debiti formativi.

9. PROFESSIONALITÀ RICHIESTE PER IL RAPPORTO CON IL TERRITORIO

Il complesso delle iniziative di riforma richiede alla scuola, o meglio alle reti di scuole, un ruolo più attivo nel territorio e rapporti costanti con le altre agenzie formative, con il sistema produttivo e con il sistema delle politiche per l'impiego e delle politiche attive per il lavoro.

Le competenze generali in questi settori dovranno essere possedute da tutti gli insegnanti, tuttavia merita riflettere sulla necessità che si prevedano:

- a) funzioni specifiche per insegnanti (anche temporanee);
- b) tempi di lavoro dedicati.

10. RUOLO DELLE SCUOLE COME AGENZIE FORMATIVE NEL SISTEMA DELL'OFFERTA FORMATIVA REGIONALE

Le scuole hanno ormai in tutte le regioni la possibilità di partecipare ai bandi del fondo sociale europeo e di proporsi come agenzie formative per iniziative di formazione professionale post secondaria e di formazione continua.

Le regole del FSE (Obiettivo 3 ed Obiettivo 1) ed i bandi regionali consentono alle scuole, singole o in rete, di proporsi come soggetto attuatore unico o in forma associata insieme ad altre agenzie (CFP, università, Imprese).

È inoltre possibile per le scuole proporsi anche per la gestione dell'attività formativa esterna prevista per l'apprendistato.

Esistono inoltre altre iniziative a bando finanziate direttamente dall'Unione Europea al di là dei tradizionali circuiti rivolti direttamente alla scuola alle quali si può utilmente concorrere.

Queste possibilità rispondono ad un bisogno forte di formazione espresso dalla popolazione adulta occupata e non.

Ma ciò richiede alle scuole lo sviluppo delle capacità di progettazione necessarie per inserirsi in un sistema a bando e delle competenze necessarie per la realizzazione dei progetti che allo stato attuale non sono patrimonio comune; è da prevedere pertanto un sistema di supporto alle scuole che le metta in grado di accedere a queste possibilità: anche questo rappresenterebbe un modo per rafforzare l'integrazione nel territorio.

È evidente perciò che nella formazione in ingresso degli insegnanti sia posta attenzione anche alla costruzione di competenze adeguate a tali finalità.

11. EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

L'accordo del 2 marzo 2000 della Conferenza unificata «in attesa della compiuta definizione del sistema integrato di istruzione, formazione e lavoro, a partire dall'anno 2000» stabilisce le linee per la riorganizzazione ed il potenziamento dell'educazione degli adulti.

Il documento, sulla base del modello dell'apprendimento per tutto l'arco della vita, considera:

- a) le esigenze di recupero delle abilità di base della popolazione adulta che deve inserirsi nel mercato del lavoro e migliorare la propria condizione di partecipazione alla vita sociale;
- b) le esigenze della popolazione adulta occupata;
- c) le esigenze di formazione, aggiornamento professionale richieste dal sistema produttivo.

L'educazione per tutto l'arco della vita comprende la formazione continua che si sviluppa all'interno del mondo del lavoro e l'educazione degli adulti che deve offrire la possibilità di conseguire un titolo di studio, di riqualificazione per coloro che sono espulsi dalla produzione, di un elevamento culturale, personale e sociale.

L'EDA è dunque uno degli strumenti fondamentali per superare il gap del tasso di diplomati rispetto alla media UE, analogamente rappresenta uno strumento rispondente alle esigenze di realizzare politiche di pari opportunità e di integrazione interculturale.

Il complesso delle attività educative per gli adulti, in particolare dei CTP, negli ultimi anni ha rappresentato uno delle modalità più efficaci per fare emergere una multiforme domanda di formazione.

Ferma restando la titolarità di programmazione delle regioni e le competenze degli Enti locali, la pubblica istruzione deve pienamente realizzare la riorganizzazione dei centri territoriali per l'EDA che costituiscono uno dei nodi della rete integrata dell'offerta formativa territoriale.

Per questo è necessario che nel comitato nazionale vengano fissate le linee guida che delineino gli obiettivi e gli standard previsti per questo tipo di interventi.

L'EDA come «modello aperto» è fondata su alcune caratteristiche costitutive che sono: la concertazione, l'autonomia e l'integrazione.

Più specificamente, per quanto riguarda la concertazione si sottolinea l'esigenza di rimuovere la autoreferenzialità dei sistemi e di evitare il proliferare dei tavoli e degli organismi.

Per quanto riguarda l'integrazione inoltre, accanto all'integrazione orizzontale con gli altri attori del territorio, il sistema dell'istruzione deve generalizzare forme di integrazione verticale tra il segmento dell'obbligo e gli istituti secondari superiori.

Deve infine essere promossa, nell'ambito dell'autonomia delle scuole, la costituzione di reti al fine di ottimizzare e razionalizzare l'offerta formativa al territorio.



Legge 10 febbraio 2000, n. 30

«Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione»

Art. 1.

(Sistema educativo di istruzione e di formazione)

1. Il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con le disposizioni in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo. La Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro anche con riguardo alle specifiche realtà territoriali.

2. Il sistema educativo di istruzione si articola nella scuola dell'infanzia, nel ciclo primario, che assume la denominazione di scuola di base, e nel ciclo secondario, che assume la denominazione di scuola secondaria. Il sistema

educativo di formazione si realizza secondo le modalità previste dalla legge 24 giugno 1997, n. 196, e dalla legge 17 maggio 1999, n. 144.

3. L'obbligo scolastico inizia al sesto anno e termina al quindicesimo anno di età.

4. L'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età si realizza secondo le disposizioni di cui all'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144.

5. Nel sistema educativo di istruzione e di formazione si realizza l'integrazione delle persone in situazione di handicap a norma della legge 5 febbraio 1992, n. 104, e successive modificazioni.

6. Le province autonome di Trento e di Bolzano e la regione Valle d'Aosta, nel rispetto delle norme statutarie, disciplinano l'attuazione dell'elevamento dell'obbligo scolastico anche mediante percorsi integrati di istruzione e formazione, ferma restando la responsabilità delle istituzioni scolastiche.

Art. 2.
(Scuola dell'infanzia)

1. La scuola dell'infanzia, di durata triennale, concorre alla educazione e allo sviluppo affettivo, cognitivo e sociale dei bambini e delle bambine di età compresa tra i tre e i sei anni, promuovendone le potenzialità di autonomia, creatività, apprendimento e operando per assicurare una effettiva eguaglianza delle opportunità educative; nel rispetto dell'orientamento educativo dei genitori, concorre alla formazione integrale dei bambini e delle bambine.

2. La Repubblica assicura la generalizzazione dell'offerta formativa di cui al comma 1 e garantisce a tutti i bambini e le bambine, in età compresa tra i tre e i sei anni, la possibilità di frequentare la scuola dell'infanzia.

3. La scuola dell'infanzia, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza i necessari collegamenti da un lato con il complesso dei servizi all'infanzia, dall'altro con la scuola di base.

Art. 3.
(Scuola di base)

1. La scuola di base ha la durata di sette anni ed è caratterizzata da un percorso educativo unitario e articolato in rapporto alle esigenze di sviluppo degli alunni; si raccorda da un lato alla scuola dell'infanzia e dall'altro alla scuola secondaria.

2. La scuola di base, attraverso un progressivo sviluppo del curriculum mediante il graduale passaggio dagli ambiti disciplinari alle singole discipline, persegue le seguenti finalità:

- a) acquisizione e sviluppo delle conoscenze e delle abilità di base;
- b) apprendimento di nuovi mezzi espressivi;

c) potenziamento delle capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo;

d) educazione ai principi fondamentali della convivenza civile;

e) consolidamento dei saperi di base, anche in relazione alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea;

f) sviluppo delle competenze e delle capacità di scelta individuali atte a consentire scelte fondate sulla pari dignità delle opzioni culturali successive.

3. Le articolazioni interne della scuola di base sono definite a norma del regolamento emanato con decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275.

4. La scuola di base si conclude con un esame di Stato dal quale deve emergere anche una indicazione orientativa non vincolante per la successiva scelta dell'area e dell'indirizzo.

*Art. 4.
(Scuola secondaria)*

1. La scuola secondaria ha la durata di cinque anni e si articola nelle aree classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale. Essa ha la finalità di consolidare, riorganizzare ed accrescere le capacità e le competenze acquisite nel ciclo primario, di sostenere e incoraggiare le attitudini e le vocazioni degli studenti, arricchire la formazione culturale, umana e civile degli studenti, sostenendoli nella progressiva assunzione di responsabilità, e di offrire loro conoscenze e capacità adeguate all'accesso all'istruzione superiore universitaria e non universitaria ovvero all'inserimento nel mondo del lavoro. Ciascuna area è ripartita in indirizzi, anche mediante riordino e riduzione del numero di quelli esistenti alla data di entrata in vigore della presente legge.

2. La scuola secondaria si realizza negli attuali istituti di istruzione secondaria di secondo grado che assumono la denominazione di licei.

3. Nei primi due anni, fatti salvi la caratterizzazione specifica dell'indirizzo e l'obbligo di un rigoroso svolgimento del relativo curriculum, è garantita la possibilità di passare da un modulo all'altro anche di aree e di indirizzi diversi, mediante l'attivazione di apposite iniziative didattiche finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta.

4. Nel corso del secondo anno, se richiesto dai genitori e previsto nei piani dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche, sono realizzate attività complementari e iniziative formative per collegare gli apprendimenti curricolari con le diverse realtà sociali, culturali, produttive e professionali. Tali attività e iniziative si attuano anche in convenzione con altri istituti, enti e centri di formazione professionale accreditati dalle regioni, sulla base di un accordo quadro tra il Ministero della pubblica istruzione, il Ministero del lavoro e della previdenza sociale e la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano.

5. A conclusione del periodo dell'obbligo scolastico di cui al comma 3 dell'articolo 1, è rilasciata una certificazione attestante il percorso didattico svolto e le competenze acquisite.

6. Negli ultimi tre anni, ferme restando le discipline obbligatorie, esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage possono essere realizzati in Italia o all'estero anche con brevi periodi di inserimento nelle realtà culturali, produttive, professionali e dei servizi.

Verranno inoltre promossi tutti gli opportuni collegamenti con il sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) e con l'università.

7. La frequenza positiva di qualsiasi segmento della scuola secondaria, annuale o modulare, comporta l'acquisizione di un credito formativo che può essere fatto valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nel passaggio da un'area o da un indirizzo di studi all'altro o nel passaggio alla formazione professionale.

Analogamente, la frequenza positiva di segmenti della formazione professionale comporta l'acquisizione di crediti che possono essere fatti valere per l'accesso al sistema dell'istruzione.

8. Al termine della scuola secondaria, gli studenti sostengono l'esame di Stato di cui alla legge 10 dicembre 1997, n. 425, che assume la denominazione dell'area e dell'indirizzo.

Art. 5.

(Istruzione e formazione tecnica superiore, educazione degli adulti e formazione continua)

1. L'istruzione e formazione tecnica superiore è disciplinata a norma dell'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144.

2. Le iniziative di educazione degli adulti si realizzano nel rispetto delle disposizioni del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112.

3. La formazione continua si realizza nel rispetto delle disposizioni di cui alla legge 24 giugno 1997, n. 196.

Art. 6.

(Attuazione progressiva dei nuovi cicli)

1. Entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, il Governo presenta al Parlamento un programma quinquennale di progressiva attuazione della riforma. Le Camere adottano, entro quarantacinque giorni dalla trasmissione, una deliberazione che contiene indirizzi specificamente riferiti alle singole parti del programma. Il programma è corredato da una relazione che ne dimostra la fattibilità nonché la congruità dei mezzi individuati rispetto agli obiettivi, compresa la valutazione degli eventuali maggiori oneri finanziari o delle eventuali riduzioni di spesa ai fini dell'applicazione delle di-

sposizioni di cui al comma 2. Il programma comprende, tra l'altro, un progetto generale di riqualificazione del personale docente, finalizzato anche alla valorizzazione delle specifiche professionalità maturate, nonché alla sua eventuale riconversione; i criteri generali per la formazione degli organici di istituto con modalità tali da consentire l'attuazione dei piani di offerta formativa da parte delle singole istituzioni scolastiche; i criteri generali per la riorganizzazione dei curricula della scuola di base e della scuola secondaria, ivi compresi quelli per la valorizzazione dello studio delle lingue e per l'impiego delle tecnologie didattiche; un piano per l'adeguamento delle infrastrutture.

2. Il programma di cui al comma 1 indica tempi e modalità di attuazione della presente legge. L'operatività di tale programma, ove questo rilevi oneri aggiuntivi, è subordinata all'approvazione dello specifico provvedimento legislativo recante l'indicazione dei mezzi finanziari occorrenti per la relativa copertura.

3. Le somme che si dovessero rendere disponibili per effetto della riforma sono riutilizzate con modalità e criteri indicati nel programma di cui al comma 1, anche ai fini della istituzione di periodi sabbatici volti alla qualificazione degli insegnanti in servizio. Il Ministro del tesoro, del bilancio e della programmazione economica è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

4. Disposizioni correttive di quelle contenute nel programma di cui al comma 1 possono essere emanate durante la progressiva attuazione del programma stesso.

5. L'effettiva attuazione della presente legge è verificata dal Parlamento al termine di ogni triennio successivo alla data della sua entrata in vigore, sulla base di una apposita relazione presentata dal Ministro della pubblica istruzione.

6. All'attuazione della presente legge si provvede, sulla base delle norme generali da essa recate, mediante regolamenti da adottare a norma dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, in conformità agli indirizzi definiti dalle Camere in ordine al programma di cui al comma 1, nell'ambito delle disposizioni di legge. Sugli schemi di regolamento è acquisito il parere delle competenti Commissioni parlamentari, che si pronunciano sulla loro conformità agli indirizzi deliberati dalle Camere e alle norme di legge. Decorso quarantacinque giorni dalla richiesta di parere alle Commissioni, i regolamenti possono comunque essere emanati. Ciascun regolamento reca una ricognizione delle norme abrogate e disposizioni transitorie per il passaggio dal vecchio al nuovo ordinamento. Per gli ambiti di cui all'articolo 8 del regolamento emanato con decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, concernente la definizione dei curricula, si provvede con le modalità di cui all'articolo 205 del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado, approvato con decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297.

7. Il personale docente in servizio, alla data di entrata in vigore delle disposizioni regolamentari che disciplinano l'organizzazione dei settori di ap-

partenza, ha diritto al mantenimento della sede fino alla sua definitiva assegnazione, che si realizza tenendo conto in via prioritaria delle richieste, degli interessi, dei titoli e delle professionalità di ciascuno.

8. I titoli universitari ed i curricula richiesti per il reclutamento degli insegnanti della scuola di base sono individuati, anche in deroga a quanto disposto dall'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, con regolamento del Ministro della pubblica istruzione di concerto con il Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, adottato sulla base degli indirizzi generali definiti dalle Camere in sede di deliberazione di cui al comma 1.



Articolo 8 del DPR 8 marzo 1999, n. 275 concernente il Regolamento recante norme in materia di autonomia

Art. 8 (Definizione dei curricoli)

1. Il Ministro della pubblica istruzione, previo parere delle competenti commissioni parlamentari sulle linee e sugli indirizzi generali, definisce a norma dell'articolo 205 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione, per i diversi tipi e indirizzi di studio:

- a. gli obiettivi generali del processo formativo;
- b. gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;
- c. le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricoli e il relativo monte ore annuale;
- d. l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricoli comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche;
- e. i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curricolo;

- f. gli standard relativi alla qualità del servizio;
- g. gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi;
- h. i criteri generali per l'organizzazione dei percorsi formativi finalizzati all'educazione permanente degli adulti, anche a distanza, da attuare nel sistema integrato di istruzione, formazione, lavoro, sentita la Conferenza unificata Stato-regioni-città ed autonomie locali.

2. Le istituzioni scolastiche determinano, nel Piano dell'offerta formativa il curriculum obbligatorio per i propri alunni in modo da integrare, a norma del comma 1, la quota definita a livello nazionale con la quota loro riservata che comprende le discipline e le attività da esse liberamente scelte. Nella determinazione del curriculum le istituzioni scolastiche precisano le scelte di flessibilità previste dal comma 1, lettera e).

3. Nell'integrazione tra la quota nazionale del curriculum e quella riservata alle scuole è garantito il carattere unitario del sistema di istruzione ed è valorizzato il pluralismo culturale e territoriale, nel rispetto delle diverse finalità della scuola dell'obbligo e della scuola secondaria superiore.

4. La determinazione del curriculum tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio. Agli studenti e alle famiglie possono essere offerte possibilità di opzione.

5. Il curriculum della singola istituzione scolastica, definito anche attraverso una integrazione tra sistemi formativi sulla base di accordi con le Regioni e gli Enti locali negli ambiti previsti dagli articoli 138 e 139 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, può essere personalizzato in relazione ad azioni, progetti o accordi internazionali.

6. L'adozione di nuove scelte curriculari o la variazione di scelte già effettuate deve tenere conto delle attese degli studenti e delle famiglie in rapporto alla conclusione del corso di studi prescelto.



*Decreto 26 giugno 2000, n. 234
concernente il Regolamento
attuativo recante norme
in materia di curricoli
nell'autonomia delle istituzioni
scolastiche*

AI SENSI DELL'ART. 8 DEL DECRETO DEL PRESIDENTE
DELLA REPUBBLICA 8 MARZO 1999, N. 275
(G.U. N. 198 DEL 25 AGOSTO 2000)

Il Ministro della pubblica istruzione di concerto con il Ministro del tesoro, del bilancio e della programmazione economica

Visto il regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'articolo 21 della Legge 15 marzo 1997 n. 59, emanato con decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, ed in particolare l'articolo 8;

Visto l'articolo 17, commi 3 e 4, della legge 23 agosto 1988, n. 400;

Visto l'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59 e successive modificazioni;

Visto il decreto legislativo 16 aprile 1994 n. 297, concernente il testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione relative alle scuole di ogni ordine e grado, ed in particolare l'articolo 205, richiamato dal suindicato articolo 8 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275;

Vista la legge 10 febbraio 2000, n. 30 in materia di riordino dei cicli dell'istruzione;

Visti l'articolo 1, comma 70 della legge 23 dicembre 1996, n. 662, l'articolo 40, comma 1 della legge 23 dicembre 1997, n. 449 e l'articolo 5 del decreto del Presidente della Repubblica 18 giugno 1998, n. 233, concernenti l'organico funzionale delle istituzioni scolastiche;

Considerato che, con effetto dal 1° settembre 2000, la disciplina dell'autonomia si applica a tutte le istituzioni scolastiche e che, a decorrere dalla stessa data, occorre dare attuazione all'articolo 8 del citato regolamento, anche in considerazione della abrogazione delle norme in contrasto con la disciplina da esso dettata;

Ritenuta l'opportunità, in attesa dell'approvazione degli strumenti di attuazione della legge di riordino dei cicli scolastici, di dettare prime disposizioni per la graduale attuazione dell'articolo 8 del citato regolamento, al fine di assicurare continuità e stabilità agli attuali ordinamenti e relative sperimentazioni, tenuto conto anche dei risultati emersi dalla sperimentazione dell'autonomia, di cui ai decreti del Ministro della pubblica istruzione n. 251 del 29 maggio 1998 e n. 179 del 19 luglio 1999;

Considerato, inoltre, che occorre favorire gli eventuali adeguamenti che si rendano necessari per una più significativa e omogenea qualità dell'offerta formativa;

Ritenuto necessario assicurare alle scuole flessibilità organizzativa e didattica secondo i principi dell'autonomia, promuovendo la ridefinizione dei curricoli secondo modalità fondate su obiettivi formativi e competenze e garantendo soluzioni differenziate in relazione ai persi ordini e gradi di scuola;

Acquisiti i pareri delle competenti Commissioni del Senato della Repubblica e della Camera dei Deputati, espressi rispettivamente nelle sedute del 26 gennaio e del 27 gennaio 2000, sulle linee e sugli indirizzi generali, di cui al comma 1 dell'articolo 8 del citato Regolamento;

Visto il parere del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione espresso nella adunanza del 14 marzo 2000;

Vista la nota del Ministero del tesoro, del bilancio e della programmazione economica – Dipartimento della Ragioneria Generale dello Stato, protocollo n. 0028926, in data 3 aprile 2000;

Sentito il parere del Consiglio di Stato espresso dalla Sezione consultiva per gli atti normativi nell'adunanza generale del 17 aprile 2000;

Vista la comunicazione al Presidente del Consiglio dei Ministri, a norma dell'articolo 17, comma 3, della citata legge n. 400 del 1988 (nota n. 8812 U/L A39 del 18 maggio 2000);

Adotta
il seguente regolamento

Art. 1
(Curricoli delle istituzioni scolastiche autonome)

1. A decorrere dal 1° settembre 2000, e sino a quando non sarà data concreta attuazione alla legge 10 febbraio 2000, n. 30, gli ordinamenti e relative sperimentazioni funzionanti nell'anno scolastico 1999/2000, sia per quanto riguarda i programmi di insegnamento che l'orario di funzionamento delle scuole di ogni ordine e grado, ivi compresa la scuola materna, costituiscono, in prima applicazione dell'articolo 8 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, i curricoli delle istituzioni scolastiche alle quali è stata riconosciuta autonomia a norma dell'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

2. Ai curricoli come definiti nel comma 1 si applicano tutti gli strumenti di flessibilità organizzativa, didattica e di autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, secondo quanto previsto dal piano dell'offerta formativa di ciascuna istituzione scolastica.

Art. 2
(Obiettivi specifici di apprendimento)

1. Nell'ambito dei curricoli di cui all'articolo 1 ciascuna istituzione scolastica, può riorganizzare, in sede di elaborazione del piano dell'offerta formativa, i propri percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi formativi specifici di apprendimento e competenze degli alunni, valorizzando l'introduzione di nuove metodologie didattiche, anche attraverso il ricorso alle tecnologie multimediali.

2. Al termine dell'anno scolastico ogni istituzione scolastica valuta gli effetti degli interventi di cui al comma 1, che devono tendere al miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento al fine di far conseguire a ciascun alunno livelli di preparazione adeguati al raggiungimento dei gradi più elevati dell'istruzione ed all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro.

*Art. 3**(Quota nazionale e quota riservata alle istituzioni scolastiche)*

1. La quota oraria nazionale obbligatoria dei curricula di cui all'articolo 1 è pari all'85% del monte ore annuale delle singole discipline di insegnamento comprese negli attuali ordinamenti e nelle relative sperimentazioni.

2. La quota oraria obbligatoria dei predetti curricula riservata alle singole istituzioni scolastiche è costituita dal restante 15% del monte ore annuale; tale quota potrà essere utilizzata o per confermare l'attuale assetto ordinamentale o per realizzare compensazioni tra le discipline e attività di insegnamento previste dagli attuali programmi o per introdurre nuove discipline, utilizzando i docenti in servizio nell'istituto, anche in attuazione dell'organico funzionale di cui alla normativa citata in premessa, ove esistente in forma strutturale o sperimentale.

3. Il curriculum obbligatorio è realizzato utilizzando tutti gli strumenti di flessibilità organizzativa e didattica previsti dal decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999.

4. In particolare le istituzioni scolastiche, nell'ambito degli strumenti di flessibilità di cui al comma 3, rilevate le perse esigenze formative degli alunni, promuovono, anche con percorsi individuali, la valorizzazione degli alunni più capaci e meritevoli ed il recupero di quelli che presentano carenze di preparazione, e garantiscono efficaci azioni di continuità e di orientamento didattici.

5. L'adozione, nell'ambito del piano dell'offerta formativa, di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria non può comportare la riduzione dell'orario obbligatorio annuale, costituito dalle quote di cui ai commi 1 e 2, nell'ambito del quale debbono essere recuperate le residue frazioni di tempo.

*Art. 4**(Curricula delle singole istituzioni scolastiche)*

1. In applicazione dell'articolo 1 restano confermati gli ordinamenti e relative sperimentazioni in atto in ciascuna istituzione scolastica nell'anno scolastico 1999/2000, con le specificità di cui ai commi seguenti.

2. Per la scuola materna, sino a quando non sarà data concreta attuazione alla legge 10 febbraio 2000, n. 30, sono confermati gli orientamenti delle attività educative adottati con decreto del Ministro della pubblica istruzione 3 giugno 1991, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 138 del 15 giugno 1991.

3. In attesa della ridefinizione dell'orario di funzionamento della scuola dell'infanzia in relazione agli standard concernenti la qualità del servizio di cui all'articolo 8, comma 1, lettera f) del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, ciascuna istituzione scolastica, valorizzan-

do la flessibilità didattico-organizzativa già sperimentata a partire dalla circolare ministeriale n. 70, protocollo n. 639 del 25 febbraio 1994, individua tutte le modalità atte a garantire l'utilizzazione ottimale dell'organico dei docenti da assegnarsi nella misura di due per ogni sezione funzionante ad 8-10 ore giornaliere e, in relazione a particolari situazioni di fatto esistenti, nella misura di uno per ogni sezione ad orario ridotto, fermo restando l'orario obbligatorio di servizio dei docenti.

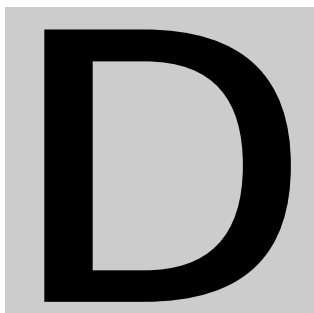
4. Nell'istruzione tecnica ed artistica – nell'ambito dell'offerta formativa dei rispettivi settori – le istituzioni scolastiche possono adottare – nei limiti della dotazione organica determinata dai relativi decreti emanati di concerto con il Ministro del tesoro, del bilancio e della programmazione economica – i progetti sperimentali coordinati a livello nazionale, ancora esistenti alla data dell'anno scolastico 1999/2000, sia nel caso in cui si trovino ad attuare percorsi di ordinamento rispetto ai quali a livello nazionale vi è un progetto sperimentale coordinato, sia che intendano sostituire indirizzi sperimentali autonomi già autorizzati, sia nel caso di nuova istituzione di un indirizzo per il quale vi è un progetto sperimentale coordinato.

Art. 5
(Adempimenti delle scuole)

1. L'attuazione delle disposizioni di cui al presente regolamento non comporta l'adozione di decreti autorizzativi.

2. Le istituzioni scolastiche dovranno comunque comunicare ai competenti uffici centrali e periferici del Ministero della pubblica istruzione le scelte curriculari effettuate in base all'articolo 4, al fine di consentire all'amministrazione e al suo sistema informativo la predisposizione delle procedure connesse alla gestione del personale.

Il presente decreto, munito del sigillo dello Stato, sarà inserito nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarlo e di farlo osservare.



*La commissione
di studio per il programma
del riordino dei cicli
di istruzione*

Alberto Abruzzese
Anna Maria Ajello
Sergio Albani
Alberto Alberti
Giorgio Allulli
Mario Ambel
Emilio Ambrisi
Giuseppe Anichini
Renato Anòè
Gianmario Anselmi
Francesco Antinucci
Dario Antiseri
Maria Arcà
Graziano Arrighetti
Ferdinando Arzarello
Alberto Asor Rosa
Sebastiano Bagnara
Paolo Balboni

Massimo Baldini
Eugenia Baldoni
Franco Baratta
Emanuele Barbieri
Eugenio Bartolini
Franco Bassani
Italo Bassotto
Francesco Battini
Laura Benigni
Giovanni Berlinguer
Giampiero Bernard
Claudio Bernardi
Giuseppe Bertagna
Elena Bertonelli
Renza Bertuzzi
Maurizio Bettini
Pietro Bevilacqua
Ermanna Bombonati
Anna Bondioli
Liliana Borrello
Piero Boscolo
Mario Bracci
Antonio Brusa
M. Pia Bucchioni
Adriana Buffardi
Federico Butera
Antonio Buttitta
Sara Cabibbo
Alberto Cacco
Rosa Calò
M. Teresa Calzetti
Vittorio Campione
Gaetano Cannizzaro
Massimo Capaccioli
Luigi Capogrossi
Laura Carotti
F. Paolo Casavola
Chiara Castelletti Croce
Alberto Castello
Emma Castelnuovo
Angela Cattaneo
Piero Cattaneo
Alessandro Cavalli

D

DOCUMENTI

API
3-4/2000

D

DOCUMENTI

Diego Cavallina
Adriana Cavarero
Giancarlo Cavinato
Fernando Cerchiaro
Giancarlo Cerini
Cesarina Checcacci
Daniele Checchi
Bice Chiaromonte
Domenico Chiesa
Filippo Ciampolini
Lucia Ciarrapico
Luigi Clavarino
Michele Coccia
Vittorio Cogliati Dezza
Michele Colasanto
Adriano Colombo
Alberto Conte
Franco Conti
Giancarlo Corada
Gigliola Corduas
Luciano Corradini
Giuseppe Cosentino
Carmela Covato
Dino Cristanini
Francesco D'Agostino
Rossella D'Alfonso
Paolo Damiani
Maria Dari
Elisabetta Davoli
Alberto De Bernardi
Alberta De Flora
Paolo De Ioanna
Vittoria De Marco
Giorgio De Michelis
Franco De Renzo
Franco Deanna
Elisabetta Degl'Innocenti
Carlo Delfrati
Marcello Della Gala
Paola Di Cori
Riccardo Di Donato
Mario Di Rienzo
Biagio Mario Dibilio

Roberto Dimasi
Umberto Eco
Maria Teresa Fabbri
Bruno Fadini
Andrea Famiglietti
Marcella Farina
Maria Grazia Fasoli
Simonetta Fasoli
Anna Ferraris
Mario Fierli
Carlo Fiorentini
Italo Fiorin
Francesco Paolo Firrao
Piero Floris
Cosimo D. Fonseca
Bruno Forte
Franco Frabboni
Giuseppe Franchina
Elena Gagliasso
Paola Gajotti De Biase
Ester Gamaleri
Leopoldo Gamberale
Giancarlo Gasperoni
Marta Genovié De Vita
Stefano Gensini
Ada Gentile
Claudio Gentili
Gianni Giardiello
Andrea Gardina
Sandro Gigliotti
Paul Ginsborg
Enrico Giusti
Riccardo Govoni
Onorato Grassi
Clara Gratton
Daniela Grazioli
Mirella Grieco
Lucio Guasti
Annarosa Guerriero
Mario Guglietti
Roberto Gulli
Roberto Habel
Maria Indelicato

D

DOCUMENTI

API
3-4/2000

D

DOCUMENTI

Raffaele Iosa
Giuseppe Italiano
Adriana Izzi
Mirella Karpati
Luisa La Malfa
Laurana Laiolo
Cristina Lavinio
Eugenio Lecaldano
Gabriel Levi
Letizia Lidonni
Elio Lo Cascio
Mario Lodi
Silvana Loiero
Enzo Lombardo
Piero Lucisano
Romano Luperini
Maria Teresa Lupidi Sciolla
Giunio Luzzatto
Francesco Macri
Guglielmo Malizia
Raffaella Manara
Luisa Mandosso
Barbara Mapelli
Roberto Maragliano
Lucia Marchetti
Vittorio Marchis
Vitalio Masiello
Domenico Massaro
Achille Massenti
Marco Masuelli
M. Luisa Mattiuzzo
Mario C. Maviglia
Alfredo Mazzoni
Enzo Meloni
Giuseppe Milan
Annalisa Milletti
Dario Missaglia
Cesare Moreno
Walter Moro
Giovanni Moro
Angela Nava
Orazio Niceforo
Marco Paolo Nigi

Ernesto Oberti
Alberto Oliverio
Fabio Olmi
Carlo Ossola
Mara Pacini
Cosimo Palagiano
Mauro Palma
Domenico Parisi
Carla Pastormerlo
Chiara Pecorini
Isabella Peretti
Carlo Petracca
Caterina Petruzzi
Elena Picchi Piazza
Simonetta Piccone Stella
Anna Piperno
Giovanni Polara
Clotilde Pontecorvo
Andrea Porcarelli
Mariangela Prioreshi
Giovanni Reale
Annibale Rebaudengo
Raniero Regni
Mario Riboldi
Luisa Ribolzi
Giuseppe Richiedei
Giaime Rodano
Carla Romagnino
Gabriella Romano
Enrica Rosanna
Marco Rossi Doria
Lucia Ruggero
Lucio Russo
Francesco Sabatini
Giancarlo Sacchi
Franco Salvatori
Marco Santagata
Luisa Santolini
Raffaele Sanzo
Maria Teresa Sarpi
Alba Sasso
Giuseppe Savagnone
Gigliola Sbordon

D

DOCUMENTI

API
3-4/2000

D

DOCUMENTI

Cosimo Scaglioso
Nicola Schiavone
Cesare Scurati
Concetta Serafini
Ethel Serravalle
Anna Sgheri
Daniela Silvestri
Pasquale Smiraglia
Emidio Spinelli
Giuliano Spirito
Federico Sposato
Ivana Summa
Francesco Susi
Silvano Tagliagambe
Franca Talone
Silvia Tamburini
Leonardo Taschera
Ermanno Testa
Giacomo Timpanaro
Maria Paola Tinagli
Clementina Todaro
Giuseppe Tognon
Michele Tortorici
Nicola Tranfaglia
Marisa Valagussa
Massimo Vedovelli
Mario Vegetti
Francesca Veglione
Benedetto Vertecchi
Edoardo Vesentini
Giovanni Villarossa
Letterio Vitale
Andrea Volo
Marina Zancan
Luciana Zou