

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 curricula 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 curriculum, 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 curriculum (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 curriculum, 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.

A

ARTICOLI

API
3-4/2000

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 riqualifica 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 GENOVÌ 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 configurino 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 curricula 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 delimitazione 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 inseguia 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 curricolo 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 curricolo 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 curricolo.

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

API
3-4/2000

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 curriculum 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 curriculum 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 curriculum 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 curricula 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 SETTEENNIO 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 curricula (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 curriculum, 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 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 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-progettazioni, 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.

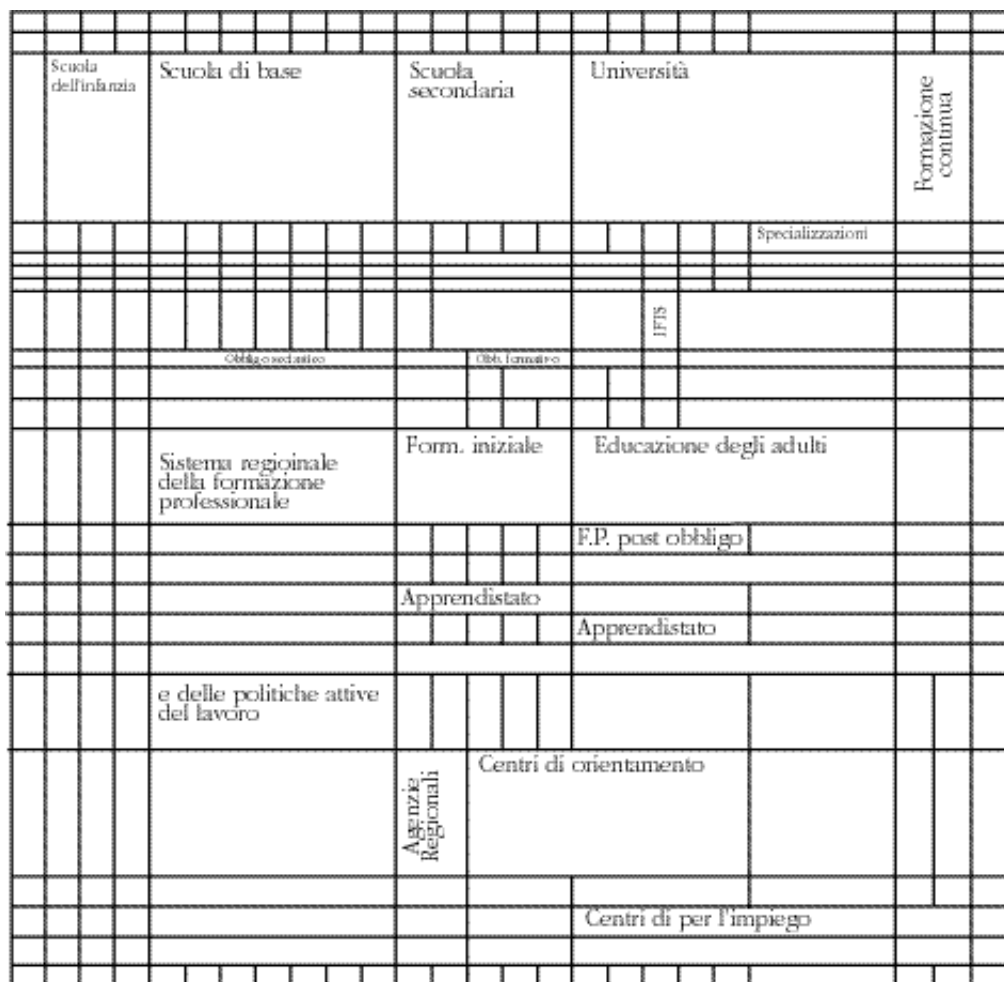


Figura 1. Schema del sistema formativo integrato

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.