

ATTI PARLAMENTARI

XIII LEGISLATURA

---

Doc. **XVI-ter**

n. 1

# CAMERA DEI DEPUTATI

---

## RELAZIONE DELLA VII COMMISSIONE

(Cultura, scienza e istruzione)

---

*Presentata alla Presidenza il 7 dicembre 2000*

---

(Relatore: **SOAVE**, per la maggioranza)

SUL

**PROGRAMMA QUINQUENNALE DI PROGRESSIVA  
ATTUAZIONE DELLA LEGGE 10 FEBBRAIO 2000, N. 30,  
CONCERNENTE IL RIORDINO DEI CICLI DI ISTRUZIONE**

PAGINA BIANCA

**INDICE**

—

|                                              |             |          |
|----------------------------------------------|-------------|----------|
| <i>RELAZIONE DELLA VII COMMISSIONE .....</i> | <i>Pag.</i> | <i>4</i> |
|----------------------------------------------|-------------|----------|

*PARERI DELLE COMMISSIONI PERMANENTI:*

|                                                                 |   |    |
|-----------------------------------------------------------------|---|----|
| V Commissione permanente (Bilancio, tesoro e programmazione) .. | » | 13 |
| XI Commissione permanente (Lavoro pubblico e privato) .....     | » | 15 |

*ALLEGATO:*

|                                                                                                                                             |   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|
| Programma quinquennale di progressiva attuazione della legge 10 febbraio 2000, n. 30, concernente il riordino dei cicli di istruzione ..... | » | 17 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|

ONOREVOLI COLLEGHI! — Il programma quinquennale di attuazione della riforma dei cicli di istruzione, trasmesso dal Governo alle Camere il 17.11.2000, costituisce la prima fase del processo di attuazione progressiva dei nuovi cicli di istruzione ed avviene in ottemperanza delle modalità del tutto particolari dettate dall'articolo 6 della legge n. 30/2000.

Secondo quanto previsto dalla legge, il programma deve:

indicare la scansione temporale e le modalità di attuazione della legge stessa;

contenere un progetto generale di riqualificazione del personale docente secondo criteri già individuati (valorizzazione delle specifiche professionalità maturate o riconversione);

individuare i criteri generali per la formazione degli organici di istituto;

definire i criteri generali per la riorganizzazione dei curricula;

definire un piano di adeguamento delle infrastrutture;

contenere una relazione di fattibilità in relazione a eventuali maggiori oneri finanziari o economiche;

indicare i criteri e le modalità di riutilizzazione delle economie di spesa.

Il programma presentato dal Governo contiene valutazioni e risposte sui singoli punti, anche se in molte parti preferisce ipotizzare differenti soluzioni per le quali richiede il giudizio delle Camere, rispettando in tal modo lo spirito dell'articolo 6 della legge n. 30/2000 e cogliendo in particolare le indicazioni della speciale procedura approvata dal Parlamento, preoccupato del fatto che la complessa e graduale procedura di attuazione potesse

sembrare delegata, una volta per tutte, al solo Governo.

Di qui il carattere in qualche misura anormale del documento e la necessità che la risoluzione finale sia molto precisa nella definizione degli indirizzi cui il Governo dovrà strettamente attenersi, in modo da bilanciare quell'impressione di una certa genericità che può legittimamente suscitare la lettura di un testo così difforme dall'ordinaria produzione normativa.

Non bisognerà comunque dimenticare, nell'avvicinarsi al testo, che si tratta di un primo programma; il quale non deve e non può presentare la soluzione di tutti gli innumerevoli problemi connessi all'attuazione di una riforma generale ma solo indicare indirizzi e fattibilità legati alla prima fase di applicazione, certo decisiva ma non esaustiva. Come si sa, del resto, la legge prevede la possibilità di continue misure correttive del programma stesso che possono essere emanate nel corso dell'attuazione ove se ne rilevi la necessità e si sperimenti, nel vivo della realtà della scuola, la difficoltà di mettere in atto indicazioni, in astratto, ritenute opportune.

Il tutto in una visione di gradualità operosa e prudente ma nello stesso tempo determinata, come è chiaramente leggibile dalla stesura della legge dei cicli che in ogni parte è stata attenta a non deprimere, pur nella dichiarata necessità di una riforma profonda, i punti di qualità e le feconde esperienze maturate nel corso della storia della scuola italiana.

Il programma di attuazione si articola in 7 capitoli.

*Cap. I-II — Finalità, ragioni, condizioni, soggetti della riforma.*

Nei primi due capitoli si rammentano le finalità, le ragioni, le condizioni e i soggetti della riforma e si inserisce il riordino dei cicli nel quadro delle riforme approvate.

Sono due capitoli introduttivi che, pur non contenendo norme di attuazione, costituiscono un'utile premessa. Da più parti infatti, nel tentativo di fermare il cammino della legge di riforma, si opera una singolare rimozione delle ragioni che hanno portato il Parlamento, dopo quasi trent'anni di discussioni e di vani tentativi ad approvare il testo del riordino. A leggere, anzi, alcuni appassionati critici, sembra che la presunta « follia distruttiva » della legge si abbatta su una scuola perfetta che abbisogna al più di qualche ritocco marginale ed è curioso che questa rappresentazione venga fatta anche da chi nei decenni precedenti ha sempre rivendicato la assoluta necessità di un radicale cambiamento.

Ora, se è comprensibile che arrivati al dunque, e cioè al momento della prima attuazione, si tenda ad enfatizzare la bontà di tutto quello che si lascia e, per converso, ad amplificare rischi e difficoltà inevitabili del nuovo cammino, non si dovrà diventare prigionieri di un pur naturale e comprensibile riflesso psicologico. Il legislatore sa che le riforme, anche quelle per le quali più si è combattuto, recano con sè, nella fase iniziale, una resistenza inevitabile al nuovo e questo gli consiglia di essere prudente nell'innovazione e graduale nell'applicazione. Ma prudenza non può voler dire immobilità e gradualità non può essere sinonimo di rinvio.

A chi vuole confrontarsi veramente con le finalità e le ragioni della legge, i primi due capitoli ricordano opportunamente che le finalità sono riassumibili nel:

dare piena attuazione ai principi costituzionali in materia di uguaglianza e diritto allo studio e considerare la centralità della persona che apprende;

coordinare l'offerta di formazione con le trasformazioni sociali in atto nel Paese, riconoscendo valore e dignità alle diverse tradizioni culturali esistenti;

adeguare la preparazione dei giovani al contesto internazionale e soprattutto alle esigenze della nuova Europa;

rinnovare l'identità delle istituzioni scolastiche, recuperando il meglio della tradizione culturale della scuola.

Quanto alle *ragioni di un riassetto complessivo* che hanno mosso il Parlamento esse sono riassunte nei seguenti punti:

la discontinuità tra i vari livelli di scuola e l'eccessiva e non funzionale differenziazione dei vari indirizzi della scuola superiore;

il mancato raccordo con il sistema universitario, con la formazione professionale e con il mondo del lavoro;

il carattere parziale e poco risolutivo delle riforme fin qui effettuate che hanno inciso debolmente su nodi quali l'insuccesso scolastico e la dispersione;

le emergenze derivanti dall'analfabetismo di ritorno e dell'immigrazione;

la necessità di superare la gestione centralizzata e autoreferenziale della scuola.

Si tratta, come si vede, di principi largamente condivisibili (e, infatti, fino a un certo momento della discussione parlamentare, condivisi da una vasta maggioranza) che la riforma cerca di interpretare al meglio nel dettato legislativo e nel programma attuativo.

Mentre il recente dibattito ha fatto emergere per lo più posizioni demolitorie, il relatore ritiene che sarebbe assai opportuno discutere piuttosto se legge e programma siano o meno coerenti con i principi su esposti.

### *Capitolo III — I criteri generali per la riorganizzazione dei curricoli.*

Secondo il programma, bisogni formativi degli alunni e istanze territoriali (culturali e socioeconomiche) costituiscono il riferimento nella elaborazione dei *cur-*

ricola, nella prospettiva di bilanciare unitarietà del sistema e pluralismo culturale.

I criteri fondamentali per la loro rielaborazione sono l'essenzialità, la storicità e la problematicità, unitamente al carattere progressivo e graduale dei percorsi, in antitesi con l'attuale ripetersi degli stessi contenuti nelle fasi successive

Occorre inoltre rafforzare, tra le competenze essenziali quelle linguistiche e matematiche, nonché la capacità di impiego delle tecnologie informatiche, anche alla luce dei confronti internazionali e del processo di integrazione europea.

Una particolare attenzione viene posta sul raccordo da operare tra conoscenze e dimensione operativa.

Viene definito inoltre l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricula, generalmente in riduzione.

Più in dettaglio:

per la scuola dell'infanzia, che per la prima volta viene considerata parte integrante del sistema di istruzione ed educazione (non si comprende, al proposito, una recente polemica sulla sua marginalizzazione, nè l'accusa che sia relegata in un ruolo socioassistenziale) si prevede un monte ore annuale variabile da un minimo di 1.150 ad un massimo di 1.300 ore;

per la scuola di base è previsto un monte ore curricolare di circa 1.000 ore (30 ore settimanali per 33 settimane) con una quota riservata alle istituzioni scolastiche attorno al 25%.

Viene sottolineato il carattere progressivo e non più conclusivo del *curriculum* di tale ciclo.

Per quanto attiene al rapporto tra unitarietà e contemporanea articolazione del percorso di base, la soluzione proposta non può ignorare ovviamente la legge che è chiara nel demandare all'autonomia e alle fruttuose esperienze della L. n. 148 del 1990 la definizione delle scansioni interne.

Viene tuttavia suggerita l'opportunità di procedere con un biennio iniziale di alfabetizzazione, seguito da un triennio centrale caratterizzato dal definirsi di nuclei disciplinari e, sul versante dei docenti,

dalla prima costituzione di una docenza integrata. Il ciclo si conclude con un biennio finale destinato al rafforzamento dei saperi necessari all'esercizio della cittadinanza e al raccordo con i due anni conclusivi dell'obbligo scolastico.

La Commissione ritiene che tale scansione (che pure non può in alcun modo sostituire il limpido dettato della legge) possa essere anche accettabile, insieme ad altre possibili, per le implicazioni metodologiche e organizzative trasparentemente suggerite: vengono infatti rispettati i tempi di maturazione dell'alunno e individuata la logica integrazione delle competenze degli insegnanti di scuola elementare e media. Soprattutto per i modi di tale integrazione ritiene però prevalente il richiamo della legge n. 30/2000 all'autonomia. Indicazioni più precise andranno inoltre formulate sul carattere dei due anni finali del ciclo, sembrando troppo dilatata nel tempo e generica nei contenuti la funzione di raccordo di questi due anni con i due anni conclusivi dell'obbligo scolastico.

Per la scuola secondaria si stabilisce un monte ore complessivo attorno alle 1.000 ore annuali con una soglia autonoma del 20% incrementabile, nel biennio, di un ulteriore 10% per attività di recupero e orientamento e, nel triennio, di un ulteriore 20%.

Quando alla definizione delle aree e degli indirizzi si propone la seguente articolazione:

Area classico-umanistica — due indirizzi:

lingue e letterature classiche;

lingue e letterature moderne.

Area scientifica — due indirizzi

scienze matematiche e sperimentali;

scienze sociali.

Area tecnica e tecnologica — delle decine di indirizzi oggi esistenti si propongono cinque o sei indirizzi riferiti ai seguenti ambiti:

gestione e servizi per la produzione di beni;

gestione e servizi per l'economia;

gestione e servizi per l'ambiente e il territorio;

gestione e servizi per le risorse naturali e agro-industriali;

gestione e servizi alla persona e alla collettività

Si propone inoltre come possibile un ulteriore indirizzo riguardante il settore turistico rendendolo autonomo rispetto al già previsto inserimento in uno dei curricula generali.

Area artistica e area musicale — per ciascuna si prefigura un liceo articolato in due o più indirizzi solo genericamente indicati.

Al di là della semplificazione, che è comunque in grado di contenere senza deprimere le più feconde esperienze di questi anni e di valorizzare la ricca sperimentazione operata, il programma si sofferma in particolare sulla connotazione dei primi due anni.

Su questo punto si registra uno scarto significativo del programma di attuazione rispetto alle indicazioni della legge. Quest'ultima insisteva sulla unitarietà del percorso, sulla necessità di una scelta precoce e sul rigoroso svolgimento di un curriculum specifico, onde evitare che il biennio, in quanto obbligatorio, venisse inteso come uguale per tutti e far sì che esso rivestisse invece quel carattere di specifica prope-deuticità rispetto ai corrispondenti percorsi del triennio successivo. Il programma, invece, insiste molto sull'equilibrio tra le materie di equivalenza disciplinare (che assicurano l'omogeneità fra le varie aree) e quelle di indirizzo (che ne caratterizzano la tipicità). In particolare, per queste ultime, si premura di specificare che non dovranno avere carattere specialistico per non ostacolare cambi d'area e di indirizzo. Occorre evitare che queste considerazioni assumano altro significato che quello di utili raccomandazioni e ribadire che la preoccupazione opportuna per le difficoltà di tipo educa-

tivo che sorgono nella composizione di esigenze contrapposte deve trovare una soluzione all'interno dell'organizzazione scolastica e non può in alcun modo variare la inequivoca definizione della natura del biennio stabilita dalla legge.

C'è da aggiungere, per fugare ogni equivoco che per l'area tecnica e tecnologica in particolare, nonché per quella artistico-musicale, occorre far convivere il rafforzamento della dimensione culturale con la capacità di offrire le competenze comuni — ivi comprese quelle relazionali, diagnostiche e decisionali — caratterizzante un congruo numero di specifiche professionalità spendibili sia sul mercato del lavoro, sia per l'accesso alla formazione tecnica superiore che per l'accesso all'Università. Analogamente, per i curricula della scuola professionale, dovranno essere previsti raccordi con il mondo della formazione professionale e dell'apprendistato, secondo quanto già previsto da apposite leggi.

Nè va dimenticato che, mentre al fine della valorizzazione della persona umana così fortemente richiamata nell'articolo 1 della legge dovrà esserci attenzione per l'incontro (variamente modulato nelle diverse aree e indirizzi) con la tradizione della cultura classica e con la sensibilità filosofica, la legge n. 30/2000 ha esplicitamente fatto cenno alla necessità che la cultura derivante dall'alternanza scuola-lavoro-professioni sia estesa a tutte le aree della scuola superiore.

#### *Capitolo IV — Il personale docente (valorizzazione delle professionalità, riqualificazione e riconversione).*

Si affrontano qui le problematiche relative alle professionalità del personale docente, rispondendo al comma 1 dell'articolo 6, della legge n. 30.

È previsto a tal fine un progetto generale di formazione in servizio che dovrà:

affrontare problemi specifici connessi ai diversi cicli (in particolare la convivenza, nella scuola di base, di docenti delle ex scuole elementare e media);

privilegiare le attività residenziali (piuttosto che i tradizionali corsi di aggiornamento);

agevolare l'autoformazione (mediante periodi sabbatici e un sistema di crediti cumulabili nel tempo)

prevedere strumenti per agevolare l'acquisizione di crediti universitari, di specializzazioni universitarie, di dottorati di ricerca disciplinari e *master* orientati alla didattica, di nuovi crediti in materie affini a quelle di titolarità.

Per la realizzazione del progetto l'amministrazione dovrà strutturare una rete permanente di servizi di supporto alle istituzioni scolastiche (consulenza tecnica, documentazione ecc.).

Come naturale, una nuova disciplina giuridica (anche di normazione secondaria) sostitutiva di quella del Testo unico dovrà intervenire sui seguenti punti:

la formazione dei docenti sia iniziale che in servizio

la possibilità di articolazioni di carriera, con la eventuale definizione di diversi gradi di docenza e, come base per l'attribuzione di compiti e di responsabilità, di una anagrafe delle competenze e delle professionalità dei docenti;

i criteri di valutazione e di certificazione nonché l'individuazione dei soggetti valutatori;

i ruoli del personale con la revisione del rapporto di impiego e la riarticolazione del sistema delle classi di concorso.

In merito alla formazione iniziale dei docenti, il programma, rinviando necessariamente al decreto interministeriale in via di definizione la indicazione dei curricula universitari previsti, raccomanda di ripensare gli attuali percorsi universitari, soprattutto per le facoltà i cui laureati più frequentemente entrano nella scuola e di integrare con lo studio delle scienze della formazione, l'approfondimento disciplinare. Si prefigurano infine vere forme di partenariato tra scuola e università almeno

per quanto riguarda i laboratori didattici e il tirocinio.

Per la formulazione del regolamento di cui al comma 8 dell'articolo 6 della legge n. 30/2000, relativa ai titoli universitari richiesti per il reclutamento degli insegnanti della scuola di base, si ritiene necessaria la laurea integrata da una fase di approfondimento pedagogico e didattico che contenga esperienze di tirocinio.

#### *Capitolo V – Criteri generali per la formazione degli organici di istituto.*

Nel V capitolo viene data qualche risposta in merito alle questioni di cui al capitolo precedente, allorché si accenna ai criteri generali per la formazione degli organici di istituto

Intanto l'organico di istituto va esteso alla scuola secondaria.

Per la scuola di base si propone il tendenziale raggiungimento del ruolo unico e per la secondaria di altro ruolo rimandando al decreto interministeriale di cui si è detto la definizione dei relativi curricula nell'ambito della laurea specialistica.

In ogni caso per quanto attiene gli organici di istituto, il programma si propone di superare le attuali rigidità. I nuovi criteri con cui determinare l'organico sono sostanzialmente i seguenti:

assumere come base di calcolo il monte ore complessivo annuale riferito al curriculum relativo

prevedere un incremento dell'organico che consenta di recuperare risorse per l'esercizio della flessibilità e per l'attuazione della progettualità della scuola e dei percorsi didattici personalizzati

riorganizzare per ambiti disciplinari le attuali classi di concorso.

#### *Cap. VI – Tempi e modalità di attuazione.*

Il problema più delicato che il provvedimento deve affrontare è quello relativo al fatto che, ridotto di un anno il tempo-

—scuola complessivo, confluiranno, a un certo punto, due leve di alunni (quelli della vecchia scuola e quelli della nuova) nello stesso anno scolastico.

Il Governo non prende in considerazione l'ipotesi di far convivere i due ordinamenti fino a esaurimento, fra 12 anni, del vecchio ordinamento. In questo caso si avrebbe, a data certa, il raddoppio dei maturandi e non si dovrebbero affrontare i rilevanti problemi gestionali delle altre ipotesi. La soluzione più lunga e meno problematica tuttavia, verrebbe fatalmente a deludere quegli alunni che si vedrebbero raggiunti sullo stesso traguardo della maturità da colleghi più giovani di un anno.

Proprio per questo vengono prefigurate due ipotesi di «contaminazione» precoce, ciascuna delle quali con due varianti:

la prima, prevede l'inizio del nuovo ordinamento nell'ottobre 2001 per le classi prima e seconda della scuola di base e per la classe prima della scuola superiore;

la seconda prevede l'inizio al 2001 delle sole prime due classi della scuola di base

Entrambe le ipotesi prospettate (come del resto qualsiasi altra formula di riduzione, come quella prevista da «Forza Italia» e altri del 4+4+4) devono fare i conti con quella che viene definita «l'onda anomala» e cioè con il fatto che nel 2007 confluiranno nel primo anno della scuola superiore due leve di alunni con il complessivo raddoppio degli stessi.

Per evitare i problemi che ne deriverebbero viene avanzata una ulteriore possibilità: quella della cosiddetta «onda anomala frantumata»: verrebbe cioè ipotizzato il passaggio anticipato dal vecchio al nuovo ordinamento di una percentuale di circa il 25% degli alunni per ogni anno, in modo da «spezzare l'onda» e ridurre l'impatto, con un riassorbimento più graduale, governabile e fisiologico. Il tutto su indicazione libera dei docenti fatta propria dai genitori.

Il programma del Governo demanda al Parlamento la scelta.

Tale scelta pare logicamente orientarsi sulla seconda variante (inizio dei primi due anni della scuola di base) applicata in regime di «onda anomala frantumata».

Per quanto riguarda la scuola superiore che dovrà attendere comunque il settembre 2002 per l'introduzione dei nuovi curricula, si reputa opportuna la conferma delle disposizioni emanate con il D.M. 234/2000.

Nel frattempo il Ministro potrà consentire che le istituzioni scolastiche, nell'esercizio dei poteri dell'autonomia didattica ed organizzativa possano, senza incidere comunque sulle finalità formative degli indirizzi:

modificare i quadri orari dei vigenti piani di studio superiori alle 32 ore settimanali riducendoli entro tale limite, con l'avvertenza che le riduzioni di orario non dovranno in ogni caso comportare una minore dotazione di personale e che le ore di servizio, eventualmente eccedenti, andranno utilizzate ai fini della realizzazione dell'offerta formativa;

adottare in coerenza con gli indirizzi funzionanti in ciascun istituto, i programmi di studio avviati nell'anno scolastico 1997-1998 ai fini delle sperimentazioni dell'autonomia didattica e organizzativa nei primi due anni della scuola secondaria superiore.

#### *Capitolo VII — L'adeguamento delle strutture edilizie e delle infrastrutture tecnologiche.*

Il programma prospetta una ricognizione regionale delle strutture edilizie esistenti con la relativa valutazione delle possibili conseguenze del riordino sull'utilizzazione degli edifici scolastici attuali

Per la scuola di base non si prevedono grandi problemi relativi al numero complessivo delle aule, dal momento che nel settennio va a incidere la riduzione complessiva di un anno.

Secondo le previsioni del ministero, ben l'84 per cento delle classi (57 per cento dei Comuni) può essere allocato mantenendo

corsi settennali completi all'interno dello stesso edificio, utilizzando sia le attuali scuole elementari che, ove occorra, le scuole medie. La percentuale raggiunge addirittura il 97 per cento delle classi (e il 74 per cento dei Comuni) se si spezzano alcuni corsi completi in più edifici all'interno dello stesso comune. A questo proposito va detto che la diversificazione di plesso viene considerata non solo negativamente, ma come opportunità da valutare per risolvere questioni di compresenza giudicate problematiche tra gli alunni dei primissimi anni del settennio e alunni ormai prossimi all'adolescenza.

Più problematica appare la soluzione per quel restante 3 per cento delle classi (ma 26 per cento dei Comuni) situate in quei piccoli comuni che ora dispongono della sola scuola elementare. Per una parte di questi sembra inevitabile il ricorso all'utilizzo di aule anche nei comuni vicini. Identico problema e specifiche soluzioni andranno attivate per favorire l'applicazione della riforma nelle scuole paritarie che non abbiano riuniti i corsi delle elementari e medie in uno stesso istituto. Le stesse scuole potranno eventualmente avvalersi di strutture che gli enti locali vogliano mettere a disposizione, anche in comodato gratuito o affitto agevolato e comunque esse possono costituire consorzi o associazioni di gestori di scuole paritarie senza che ciò comporti la perdita del riconoscimento della parifica o del riconoscimento legale.

Per la scuola secondaria non ci dovrebbero essere grandi problemi strutturali se non in relazione alla cosiddetta « onda anomala », per la quale, come *extrema ratio* è ipotizzabile l'utilizzazione di quelle aule degli istituti scolastici di livello inferiore resi disponibili dalla contrazione temporale.

Di fronte alla relativa complessità della messa a regime completa, è opportuno ricordare tuttavia che si hanno cinque anni di tempo per porre in essere idonee soluzioni, di concerto con le amministrazioni comunali e provinciali competenti.

Quanto alle infrastrutture tecnologiche il programma fa notare che il già iniziato

impegno su questo nuovo terreno ha come meta finale il conseguimento per tutti gli studenti di una padronanza tanto strumentale che concettuale delle tecnologie dell'informazione, padronanza da raggiungere sia attraverso momenti di studio all'interno delle diverse discipline sia con un periodo in cui lo studio si consolida in una specifica disciplina obbligatoria per tutti.

#### *La relazione di fattibilità.*

Il programma vero e proprio termina con una relazione di fattibilità esplicitamente prevista dall'articolo 6 del comma 1 della legge n. 30/2000.

La verifica prende in esame il complesso delle risorse che risulteranno necessarie per l'attuazione in tutte le scuole dei rispettivi piani dell'offerta formativa, e cioè:

le strutture edilizie;

le infrastrutture tecnologiche e didattiche;

il personale dirigente, docente e A.T.A.;

le risorse finanziarie per il funzionamento delle istituzioni scolastiche

Il tutto viene valutato in funzione delle varie ipotesi messe in campo e delle soluzioni che saranno adottate dalle risoluzioni parlamentari.

Per quanto riguarda le strutture, gli adeguamenti che si renderanno necessari non dovrebbero comportare di per sé un aumento nel numero o nella tipologia delle strutture fisiche

Nuovi dimensionamenti potranno comunque mutuare dal decreto del Presidente della Repubblica n. 233/1997 criteri e modalità operative, con i necessari adeguamenti.

Con riguardo alle risorse professionali richieste dalla riforma, la relazione di fattibilità ritiene che:

il ruolo unico dei dirigenti scolastici potrà subire un'ulteriore riduzione di posti

in aggiunta a quella avvenuta. Risultando tuttavia ancora vacanti posti di dirigente, si ipotizza che le riduzioni non intaccheranno il personale oggi in servizio;

anche per il personale A.T.A le risorse attualmente disponibili paiono sufficienti;

quanto al personale docente, il nuovo assetto non incide, in termini di esigenze quantitative, sul personale attualmente operante nella scuola dell'infanzia e in quella secondaria;

Più complesso è il discorso per la scuola di base per la quale, a parità di altri fattori, è ipotizzabile alla fine del periodo transitorio una riduzione, rispetto alle attuali, delle consistenze di organico.

La relazione, avvertendo che la materia è interamente rimessa alla contrattazione collettiva, quantifica però gli effetti sul fabbisogno di organico e le economie di spesa valutando l'incidenza di più ipotesi concernenti:

la riduzione dell'orario di servizio degli insegnanti della scuola elementare

l'adozione di misure atte a «frantumare l'onda anomala

la scansione dei tempi di avvio delle riforme secondo le due ipotesi.

Adottando le soluzioni di cui alla presente relazione, e cioè l'avvio della scuola di base nel 2001-2002 con la variante dell'onda anomala frantumata si avrebbero economie di spesa varianti tra i 19.000 miliardi circa con orario invariato ai 6.000 miliardi circa con orario a 18 ore settimanali per tutti. Sembra logico suggerire, senza invadere il campo della contrattazione collettiva, l'opportunità di una realizzazione graduale della riduzione di orario a 18 ore, prevedendo una fase intermedia a 20 ore e la conclusione finale al momento del consolidamento definitivo della riforma.

Esisterebbero comunque non disprezzabili risorse da destinare a:

istituzione di periodi sabbatici;

un buon piano di riqualificazione e formazione in servizio;

la generalizzazione della scuola d'infanzia;

l'adeguamento dei contributi per il funzionamento delle istituzioni scolastiche.

È da ricordare infine che la legge n. 30/2000 prevede comunque la possibilità di finanziare con appositi provvedimenti legislativi le esigenze imprevedute che si presentassero nel corso dell'attuazione della riforma stessa.

### *Conclusioni.*

Il programma di attuazione, che mette a disposizione un gran numero di allegati, volti a fornire le fonti delle argomentazioni addotte e i risultati dei 9 gruppi di lavoro convocati dal Ministero, è un documento disteso e ampio, di facile lettura anche se non di immediata sintetizzabilità.

Una volta dipanato il filo del ragionamento e raggiunta l'essenza della proposta, appare come un utile strumento non solo per la definizione della normativa conseguente ma anche per la comprensione del compito, ad un tempo arduo e affascinante, che attende la scuola italiana nel prossimo decennio di primo assestamento.

Il clima politico in cui sono venuti a collocarsi sia l'approvazione della legge n. 30/2000 sia, ora, il primo programma di attuazione ha purtroppo impedito che si sviluppasse un dibattito rigoroso e sereno sulle ragioni della riforma e sulle soluzioni da confrontare. Dopo una primissima fase di utile comparazione delle varie proposte, si è registrato un irrigidimento che ha portato ad enfatizzare le estreme, opposte ragioni.

La vicinanza della fine della legislatura che incombe sulle discussioni di questi giorni, riguardanti il primo programma di attuazione, ha ancor più accentuato una certa deriva strumentale, tanto che il dibattito ha piuttosto fatto riemergere, come se già non ci fosse una legge approvata, le

argomentazioni appassionate che già si credevano esaurite a inizio d'anno, con il varo della legge n. 30/2000.

Sicché sui vari interrogativi correttamente posti al Parlamento da parte del Governo si è finito per non confrontarsi veramente a fondo e in maniera reciprocamente costruttiva e utile.

Come è stato detto, a leggere alcuni interventi, sembra quasi di essere di fronte a un Governo e a una maggioranza che illuministicamente abbia imposto una riforma non voluta e mai discussa a una scuola felice di procedere lungo i tradizionali itinerari.

Sarà bene ricordare dunque che a queste prime conclusioni del cammino riformatore si giunge dopo trent'anni nei quali la quasi totalità delle forze politiche sindacali e associative presenti nella scuola ha incessantemente insistito sulla necessità, vitale per il Paese, di rinnovare profondamente le istituzioni scolastiche e di rivedere un impianto che stentava a rispondere positivamente ai bisogni della cultura e della società odierna.

È da dire piuttosto che, posto di fronte alle varie ipotesi di revisione dell'architettura istituzionale e di innovazione contenutistica contenute in molte proposte di legge, il legislatore ha agito con prudenza, cercando e trovando la soluzione che, pur operando una inevitabile discontinuità con il passato, ha il dichiarato proposito di

recuperare quanto di meglio la tradizione della scuola ci ha consegnato.

La fattibilità (pur nell'inevitabile difficoltà) del piano conferma la bontà del cammino svolto fin qui. Molto più difficile sarebbe oggi operare se si fossero seguite altre strade (6+6 oppure 4+4+4), ritenute più radicalmente innovative.

Pertanto, l'attuazione prevede un tempo lungo e la dovuta gradualità. In questo tempo, essenziale potrà essere il contributo del mondo della cultura, del sindacato, del ricco e fiorente associazionismo professionale, sicché si potrà procedere senza i traumi che la percezione generale del percorso potrebbe indurre qualcuno a paventare.

Se c'è un'avvertenza finale da fare è quella ai vari soggetti interessati all'avvenire della scuola italiana e, in particolare, agli studenti e al personale della scuola: senza una partecipazione critica ma convinta, senza una cultura della riforma, nessuno degli obiettivi della legge potrà essere utilmente raggiunto. E il Parlamento dovrà essere pronto ad accogliere e tradurre in norma tutti i suggerimenti utili a migliorare il cammino che inizia oggi, con la proposta di approvazione del primo programma quinquennale di attuazione.

Sergio SOAVE, *Relatore  
per la maggioranza.*

## PARERE DELLA V COMMISSIONE PERMANENTE

(BILANCIO, TESORO E PROGRAMMAZIONE)

SUL

Programma quinquennale di progressivo riordino della legge 10 febbraio 2000, n. 30, concernente il riordino dei cicli di istruzione.

« La Commissione Bilancio, tesoro e programmazione,

esaminato, per gli aspetti di competenza, il programma di riordino dei cicli scolastici trasmesso alle Camere dal Governo in attuazione dell'articolo 6 della legge 10 febbraio 2000, n. 30;

premesso che:

ogni valutazione in ordine agli effetti finanziari delle ipotesi prospettate nel programma medesimo deve tenere prioritariamente conto di quanto disposto dall'articolo 6, comma 2, della legge citata, ai sensi del quale l'operatività del programma, ove questo determini oneri aggiuntivi per la finanza pubblica, è subordinata all'approvazione dello specifico provvedimento legislativo recante l'indicazione dei mezzi finanziari occorrenti per la relativa copertura;

tale quadro di riferimento risulta tanto più cogente alla luce dei dati desumibili dal programma trasmesso dal Governo, i quali, fermo restando l'effetto di complessivo risparmio conseguibile con l'entrata a regime della riforma, evidenziano l'esigenza di reperire ulteriori risorse finanziarie con riferimento ad alcuni degli anni compresi nel periodo previsto per la piena attuazione della riforma medesima;

tra gli scenari prefigurati dal programma in vista dell'attuazione della riforma dei cicli scolastici, la Commissione ha preso in considerazione esclusivamente quello la cui realizzazione è apparsa maggiormente plausibile sul piano della compatibilità del medesimo con le esigenze di garanzia degli equilibri della finanza pubblica; in tal senso, sono state escluse le ipotesi che non prevedono la perequazione degli orari, è stata considerata la sola ipotesi del frazionamento della cosiddetta « onda anomala » e si è considerata l'applicazione della riforma a decorrere dall'anno 2001, fattori la cui combinazione comporta risparmi cumulati complessivi di 7.355 miliardi calcolati alla fine dell'anno scolastico 2012-2013;

con riferimento al richiamato profilo del frazionamento dell'« onda anomala », la Commissione ha tuttavia rilevato che nel docu-

mento trasmesso dal Governo, ed in particolare nella relazione di fattibilità, non è dato individuare alcun elemento che chiarisca la praticabilità di tale ipotesi, non essendo stati prefigurati i meccanismi normativi indispensabili per garantire, nella fase di transizione, la frammentazione in questione;

anche per quanto riguarda il personale docente della scuola di base e secondaria, sempre sulla base dello scenario assunto dalla Commissione a riferimento delle valutazioni di competenza, appare necessario preconstituire gli strumenti normativi per disciplinare la sorte del personale che non dovrebbe essere impiegato — nel periodo richiesto per attuare la riforma — al fine di conseguire i risparmi ipotizzati dalla relazione;

con riferimento agli interventi necessari nel settore dell'edilizia scolastica, la Commissione ha rilevato l'esigenza di dare corso a consistenti interventi finanziari nel settore da parte degli enti locali, cui spettano in larga parte le competenze in materia;

esprime

#### PARERE FAVOREVOLE

*con la seguente condizione:*

sia prefigurato sin d'ora il quadro normativo di riferimento necessario per la gestione della fase transitoria, con particolare riguardo alla necessità di affrontare adeguatamente l'«onda anomala», non costituendo sufficiente garanzia sotto il profilo della sostenibilità finanziaria i meri comportamenti che gli istituti scolastici intendranno assumere in merito nell'esercizio della rispettiva autonomia e le scelte e gli orientamenti delle famiglie interessate. Valuti in proposito la Commissione se non sia possibile prefigurare interventi transitori di razionalizzazione degli orari e di accorpamento dei programmi nell'ultimo anno della scuola di base e nell'intero ciclo della scuola secondaria, volti a consentire la graduale ed effettiva frammentazione dell'«onda anomala» nel ciclo della scuola di base, ovvero, in alternativa, l'uscita simultanea dal ciclo della scuola secondaria, con il conseguimento del relativo titolo di studio, di due classi di alunni nell'anno scolastico 2006-2007, anno precedente a quello dell'ingresso al primo anno del ciclo secondario di un numero doppio di alunni, in relazione all'esaurimento dei vecchi cicli.

## PARERE DELLA XI COMMISSIONE PERMANENTE

(LAVORO PUBBLICO E PRIVATO)

SUL

Programma quinquennale di progressivo riordino della legge 10 febbraio 2000, n. 30, concernente il riordino dei cicli di istruzione.

L'XI Commissione (Lavoro pubblico e privato),

esaminato il Programma quinquennale di progressiva attuazione della legge 10 febbraio 2000, n. 30, concernente il riordino dei cicli dell'istruzione, nonché la relativa relazione di fattibilità;

rilevato che il Programma di attuazione disegna una riforma articolata in scuola dell'infanzia non obbligatoria (attuale scuola materna); in un ciclo primario (scuola di base) che avrà la durata di sette anni e in un ciclo secondario di durata quinquennale;

ritenuto che la nuova professionalità docente esige una nuova e appropriata definizione del relativo *status*, cui far riferimento per definire la formazione iniziale e la formazione in servizio, per ipotizzare articolazioni di carriera e per individuare compiti e funzioni aggiuntive determinati dall'organizzazione autonoma degli istituti scolastici;

considerato che le nuove esigenze del mondo scolastico richiedono un arricchimento della funzione docente, che acquisisce più rilevanti responsabilità professionali sul versante delle scelte curriculari, che viene potenziata sotto il profilo delle competenze socio-psicopedagogiche, a seguito della maggior complessità della vita scolastica, e che include nuovi saperi correlati all'uso — personale e didattico — delle nuove tecnologie;

esprime

## PARERE FAVOREVOLE

*osservando che il Governo dovrebbe impegnarsi:*

a) all'impostazione di un progetto generale di riqualificazione del personale docente, che risulta quantitativamente adeguato a coprire le esigenze dei nuovi cicli scolastici;

b) alla valorizzazione sociale ed economica degli insegnanti, che vanno considerati risorsa strategica ai fini del miglioramento della qualità del sistema, in considerazione del nesso strettissimo tra re-

sponsabilità e sensibilità educativa degli insegnanti e buon esito delle riforme;

c) a favorire la graduale costruzione di una carriera che preveda diversi gradi di docenza, in relazione alle esperienze maturate, alle responsabilità ricoperte e alla difficoltà della sede in cui si presta servizio;

d) a realizzare tempestivamente un'anagrafe delle competenze e delle professionalità dei docenti, con cui documentare il *curriculum* personale e i percorsi di arricchimento professionale degli insegnanti;

e) a predisporre strumenti, anche contrattuali, per agevolare l'acquisizione o il completamento di crediti universitari, specializzazioni universitarie, dottorati di ricerca disciplinari e *masters* orientati alla didattica e nuovi crediti in materie affini a quelle di titolarità;

f) a prevedere, per quanto riguarda la scuola di base, la graduale confluenza in un unico ruolo degli attuali insegnanti di scuola elementare e media, così da consentire la determinazione di un organico funzionale unico per l'intero settennio della scuola di base, e a ridefinire, attraverso la contrattazione con le organizzazioni sindacali, il rapporto d'impiego relativamente all'orario d'insegnamento e al trattamento economico;

g) con riguardo alle scuole del ciclo secondario, ad estendere la sperimentazione dell'organico funzionale, eventualmente rivisitando i criteri di determinazione dell'indice di ponderazione e ridefinendo la titolarità dei docenti in coerenza con la logica unitaria dell'organico d'istituto;

h) per quanto riguarda gli organici del personale amministrativo, tecnico ed ausiliario (ATA), oggetto di recenti riforme, a rivedere i criteri e i parametri per la determinazione delle dotazioni organiche tenendo conto della riorganizzazione di tutti gli istituti d'istruzione secondaria in licei ed ispirandosi al principio della flessibilità nell'uso delle risorse, nonché a prefigurare, per ciascun contesto territoriale, la definizione della consistenza della dotazione di base in relazione ai carichi di lavoro di ciascuna istituzione scolastica e di una dotazione aggiuntiva da distribuire, a livello territoriale, in funzione delle particolari condizioni logistico-strutturali e in relazione all'offerta formativa di ciascuna scuola o di più scuole consorziate tra loro;

i) a predisporre tempestivamente misure idonee a fronteggiare il fenomeno della cosiddetta onda anomala, derivante dalla ricongiunzione, nell'anno scolastico 2007/2008, degli alunni che frequentano il secondo anno del ciclo di base nell'anno scolastico 2001/2002, con quelli che li precedevano di un anno confluendo, contemporaneamente, nel primo anno del ciclo secondario.

ALLEGATO

PROGRAMMA QUINQUENNALE DI PROGRESSIVA  
ATTUAZIONE DELLA LEGGE 10 FEBBRAIO 2000,  
N. 30, DI RIORDINO DEI CICLI DI ISTRUZIONE

PAGINA BIANCA

## INDICE

|                                                                                                                                                                                                                                                         | <i>Pag.</i> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Premessa                                                                                                                                                                                                                                                | 20          |
| I. Finalità, ragioni, condizioni e soggetti della riforma                                                                                                                                                                                               | 21          |
| II. Il riordino dei cicli d'istruzione nel quadro complessivo delle riforme approvate                                                                                                                                                                   | 26          |
| III. Criteri generali per la riorganizzazione dei curricula della scuola dell'infanzia, della scuola di base e della scuola secondaria, ivi compresi quelli per la valorizzazione dello studio delle lingue e per l'impiego delle tecnologie didattiche | 28          |
| IV. La valorizzazione delle specifiche professionalità maturate dal personale docente e la sua eventuale riqualificazione e riconversione                                                                                                               | 40          |
| V. I criteri generali per la formazione degli organici di istituto con modalità tali da consentire l'attuazione dei piani di offerta formativa da parte delle singole istituzioni scolastiche                                                           | 46          |
| VI. I tempi e le modalità di attuazione della legge 30/00                                                                                                                                                                                               | 50          |
| VII. L'adeguamento delle strutture edilizie e delle infrastrutture tecnologiche                                                                                                                                                                         | 55          |
| ALLEGATI                                                                                                                                                                                                                                                | 71          |

### Premessa

*L'articolo 6 della Legge 30/2000 prevede che, entro i sei mesi successivi alla sua entrata in vigore, il Governo presenti in Parlamento un programma quinquennale di progressiva attuazione della riforma dei cicli di istruzione accompagnato da una relazione che ne illustri la fattibilità. Con questa prescrizione il legislatore intende sottoporre a una verifica parlamentare il processo di attuazione della riforma sia riguardo alla rispondenza delle specifiche articolazioni ordinamentali alle indicazioni contenute nei singoli articoli della legge, sia riguardo alla individuazione degli strumenti e dei mezzi necessari a garantire il raggiungimento delle finalità della riforma, sia infine riguardo ai tempi e alle modalità della sua realizzazione. I due documenti, che il Governo presenta all'attenzione del Parlamento, sono stati predisposti anche sulla base delle «sintesi» (cfr. Allegato 1) prodotte dalla Commissione nazionale di studio istituita con apposito decreto. I due documenti costituiscono pertanto l'esito di un ampio confronto e di una riflessione approfondita.*

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

## I - LE FINALITÀ, LE RAGIONI, LE CONDIZIONI E I SOGGETTI DELLA RIFORMA

### *Le finalità*

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

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

L'offerta di formazione va coordinata alle nuove esigenze del mondo contemporaneo e, anche in funzione di queste, occorre garantire che i risultati raggiunti non si disperdano una volta conclusi i vari percorsi di apprendimento. Si tratta, cioè, di rinnovare l'identità delle istituzioni scolastiche, le quali - nel contesto della moltiplicazione tendenziale delle occasioni e delle opportunità formative - sono tanto più chiamate ad affermare la specificità del proprio ruolo sul piano della sistemazione critica dei saperi e della qualità dell'insegnamento.

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

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

Ai fini di una piena democrazia e di una pacifica articolazione delle relazioni

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

Si tratta di un'eredità che la scuola è chiamata a trasmettere e a cui la scuola non può non dar voce, specie se, come è comune convinzione ed è già pratica corrente, le scuole si aprono conoscitivamente al loro ambiente circostante, così ricco in Italia, come si è detto, di sedimentazioni della storia e delle tradizioni. Proprio grazie a tale eredità la scuola di domani potrà continuare a essere il luogo elettivo in cui la prassi del confronto appassionato e la libera apertura verso la diversità dovranno essere in grado di fondersi sia con un senso forte della memoria, sia con il coerente impegno verso la ricerca e la diffusione di grandi valori condivisi, sia infine con gli obiettivi di una formazione umanamente ricca, ancorata alla storia peculiare di un paese come il nostro. Una formazione, cioè, disinteressata nella sua fondamentale struttura cognitiva, ma non per questo avulsa da quelli che sono il destino e l'aspirazione di ogni giovane: maturare criticamente la propria giovinezza per inserirsi poi a pieno titolo nel mondo degli adulti, nella multiforme realtà delle professioni e dei lavori. Solo così, del resto, è immaginabile un rapporto tra la scuola e la società che non sia né strumentalmente conformistico, né ideologicamente impositivo, ma realmente fruttuoso per entrambe.

### *Le ragioni*

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

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

Tale situazione si è in un certo senso accentuata anche a seguito degli interventi parziali e non coordinati con i quali, nell'ultimo mezzo secolo, si è cercato di adeguare la scuola ai valori e alle istanze della Costituzione repubblicana e ai processi di trasformazione della società italiana. Tutto ciò non significa evidentemente negare il fatto che, proprio grazie alla scuola, l'Italia abbia potuto negli

ultimi decenni correggere via via la sua eredità storica di bassa scolarità, né misconoscere il valore di alcune riforme e gli esiti anche positivi da esse determinate in questo o quel segmento formativo.

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

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

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

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

### *Le condizioni*

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

- riconoscere valore e dignità alle diverse tradizioni di cultura - si pensi solo alle grandi eredità della classicità e del cristianesimo - che si intrecciano e compongono il tessuto peculiare della nazione italiana. Ma si pensi anche alla eccezionale presenza del patrimonio artistico e archeologico (due terzi del patrimonio mondiale) e alla altrettanto straordinaria e variegata presenza di beni culturali immateriali, dai dialetti ancora in uso alle lingue di minoranza, al patrimonio folklorico, etnomusicologico e religioso;
- affermare a ogni livello scolastico la centralità delle persone che

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

- sostenere la rinnovata professionalità dei docenti quali professionisti promotori delle dinamiche di apprendimento e valutatori dei loro esiti. In questo quadro, è importante che i docenti, a tutti i livelli di scolarità, aiutino le allieve e gli allievi a farsi consapevoli del significato vitale, decisivo per il loro esistere, di ciò che imparano;
- garantire un nuovo rapporto con il mondo del lavoro sia attraverso raccordi al tempo stesso istituzionali e flessibili tra sistema dell'istruzione e canali della formazione e dell'apprendistato, sia attraverso il riconoscimento - all'interno di tutti i curricula - delle dimensioni della operatività e della cultura del lavoro;
- potenziare la capacità di autonoma gestione delle scuole nel concorrere alla realizzazione delle finalità del sistema educativo pubblico (statale e paritario) di istruzione e formazione, anche in rapporto al costituirsi dei centri territoriali di educazione degli adulti.

### *I soggetti*

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

La scuola italiana ha ormai trovato, al di là delle differenze ideali e culturali, un comune denominatore nella affermazione dell'importanza dell'apprendimento e dunque della centralità delle allieve e degli allievi. Lo «Statuto delle studentesse e degli studenti» (D.P.R. del 26. 6.1998, n. 249) è stato un passo significativo nella direzione del riconoscimento di tale centralità. Questa va oggi ribadita con forza. Proprio essa, anzitutto, esige una rinnovata qualità dell'insegnamento e, dunque, un ruolo peculiare dei docenti e dei dirigenti scolastici, per i quali vanno previsti il potenziamento della formazione e la corrispondente valorizzazione sociale ed economica.

L'art. 1 della Legge di Riordino introduce altresì, nel definire i rapporti tra la scuola e i genitori, il termine pregnante di "cooperazione", legandone il concreto dispiegamento alle nuove opportunità offerte dal decollo dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. In questo quadro va ulteriormente rafforzata la funzione delle famiglie e delle loro forme associative.

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

Da una parte, ciò farà naturalmente crescere la consapevolezza che

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

## II - IL RIORDINO DEI CICLI NEL QUADRO COMPLESSIVO DELLE RIFORME APPROVATE

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

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

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

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

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

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

Quest'esigenza, che si è concretizzata soprattutto nella legge 144/99, deriva dall'analisi dei fattori di cambiamento che si sono venuti a determinare nella realtà

mondiale ed europea in particolare. Nell'organizzazione della produzione e del lavoro si sono determinate trasformazioni che hanno fatto sì che il fattore umano sia venuto ad assumere progressivamente un ruolo ed un peso sempre più importanti nel meccanismo produttivo. Ciò comporta l'esigenza di una maggiore formazione complessiva anche a scapito della specifica formazione tecnica e tecnologica che può essere sempre perfezionata in seguito.

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

Il compito di oggi è quello di misurarsi in positivo sulle scelte strategiche che possano favorire sia l'innovazione di sistema, sia la predisposizione di reali opportunità per i giovani. Lo strumento principale, individuato per realizzare un tale raccordo, è stato l'integrazione fra istruzione, formazione e lavoro che, appunto, si trova al centro di tutti gli accordi stipulati tra Governo e parti sociali in questi anni. Tale integrazione trova anche una sanzione formale nell'art. 88 del D.Lvo. 300/99 che disciplina la riforma dei Ministeri.

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

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

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

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

#### *I riferimenti normativi*

Il Governo, nella individuazione dei criteri per la riorganizzazione dei curricula ha tenuto costantemente presente quanto previsto dall'articolo 1 della legge 30/2000: «Il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e delle identità di ciascuno, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori». Questa indicazione implica una rinnovata attenzione alla centralità delle persone che apprendono e si colloca all'interno di una precisa finalità indicata nel periodo successivo: «La Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali». I contenuti della legge e il richiamo esplicito al regolamento dell'autonomia consentono di individuare importanti criteri per definire i curricula: gli interventi mirati allo sviluppo della persona umana, per essere finalizzati al successo formativo e al miglioramento della qualità del sistema di istruzione, devono essere «adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti» e devono essere coerenti «con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione» (cfr. art. 1, comma 2 del Regolamento sull'autonomia).

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

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

#### *I caratteri essenziali dei curricula*

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

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

affermazioni si possono individuare alcuni fondamentali criteri per la riorganizzazione dei curricoli.

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

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

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

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

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

#### *Le comparazioni internazionali*

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

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

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

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

#### *La valorizzazione dello studio delle lingue e l'impiego delle tecnologie didattiche*

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

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

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

#### *La dimensione temporale dei curricula*

L'articolo 8 del regolamento dell'autonomia prevede che il Ministro della pubblica istruzione, rispettando precise procedure, definisca per i diversi tipi e indirizzi di studio, oltre agli obiettivi generali del processo formativo e agli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni, anche:

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

Per quanto riguarda l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricula, i

confronti internazionali suggeriscono di procedere a una riduzione del monte ore complessivo previsto dagli attuali ordinamenti. Si ipotizza per la scuola di base e per la scuola secondaria un monte ore curricolare corrispondente mediamente a 30 ore settimanali per 33 settimane.

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

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

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

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

Per quanto concerne invece «i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curricolo» previsti dall'art. 8 del regolamento dell'autonomia, si ritiene che il ricorso a questa forma di flessibilità debba in ogni caso rispettare la peculiare fisionomia della quota nazionale dei diversi curricoli.

## 1 - LA SCUOLA DELL'INFANZIA

### *La situazione odierna*

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

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

Il riferimento dell'art. 1 della legge 30 alla centralità della persona, considerata

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

#### *L'obiettivo della generalizzazione*

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

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

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

#### *La rilettura degli «Orientamenti»*

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

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

#### *I raccordi con famiglia, servizi all'infanzia e scuola di base*

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

Tra i compiti di tale scuola non può non esserci allora quello della ricerca di un significativo dialogo e di modalità interattive con la famiglia, gli asili nido ed i servizi sociali del territorio, anche alla luce della Legge 285/97. In tal modo la scuola

dell'infanzia si inserisce coerentemente nel più ampio sistema formativo.

### *I tempi della scuola dell'infanzia*

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

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

### *La valutazione*

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

## **2 - LA SCUOLA DI BASE**

### *I criteri generali del curriculum*

La legge 30/2000 colloca la scuola di base come snodo all'interno del sistema. Lo «stare in mezzo» di un «ciclo lungo» tra la scuola dell'infanzia e quella secondaria diviene una scelta strategica che trova le sue linee orientanti nell'idea guida di un curriculum progressivo non più conclusivo dell'obbligo scolastico. Tale curriculum si caratterizza per la padronanza di competenze di base che si aprono a un successivo sviluppo. In tale contesto occorre allora costruire una virtuosa continuità con la memoria e il patrimonio delle due attuali scuole - elementare e media - per ridefinire una nuova identità.

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

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

#### *L'articolazione del settennio*

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

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

Il primo biennio comporta un raccordo con le modalità operative della scuola dell'infanzia con una precisa cura per l'apprendimento di una alfabetizzazione che sia funzionale al successivo orientamento nel quadro dei saperi. L'ultimo biennio promuove un'attenzione specifica allo sviluppo di esperienze di continuità con i primi due anni della scuola secondaria nel quale si conclude l'obbligo scolastico e nel quale si rafforzano i saperi necessari all'esercizio della cittadinanza. Nel corpo

centrale del settennio si dispiega e si sviluppa la rete curricolare che accompagna via via l'emergere dei nuclei disciplinari dagli ambiti iniziali più generali.

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

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

#### *La valutazione*

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

#### *I tempi della scuola di base*

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

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

#### *I luoghi della scuola di base*

La rilevazione analitica del patrimonio edilizio, già avviata, deve portare a un suo riutilizzo mirato: l'idea guida è quella del *campus* che implica la possibilità di fruire di servizi comuni, quali ad esempio laboratori, palestre, biblioteche. La via privilegiata è sicuramente quella di ubicare la scuola di base in un unico edificio.

Qualora ciò non fosse possibile è auspicabile che, pur in sedi diverse, sia comunque presente l'intero corso settennale, per sottolineare anche sul terreno delle strutture edilizie come la scuola di base non costituisca l'assemblaggio meccanico delle due scuole oggi esistenti.

#### *I docenti della scuola di base*

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

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

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

### 3 - LA SCUOLA SECONDARIA

Le finalità della scuola secondaria vanno rapportate al complessivo quadro di riforma che coinvolge l'intero percorso scolastico, la riforma dell'università, il sistema della formazione professionale e della formazione superiore integrata.

Il percorso della scuola secondaria prevede, secondo la legge:

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

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

#### *Natura e articolazione degli indirizzi*

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

La pari dignità, in termini di valenza formativa, dei vari indirizzi all'interno delle

diverse aree trova riscontro nella possibilità di passaggio da uno all'altro e nella possibilità di attivare indirizzi diversi di ogni area nella stessa istituzione scolastica.

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

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

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

#### *Determinazione degli indirizzi*

Il criterio più condiviso appare quello di individuare gli ampi e omogenei settori di sapere, di esperienza e di attività futura in cui ciascuna area può essere articolata, con attenzione anche all'evoluzione della realtà culturale e socioeconomica nazionale e internazionale.

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

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

#### *Il rapporto con la scuola di base*

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

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

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

#### *I primi due anni: obbligo scolastico e avvio del percorso quinquennale*

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

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

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

Dall'altro, deve essere garantito l'avvio, seppur graduale ma qualificato, del percorso formativo dell'area e dell'indirizzo prescelti. Occorre trovare perciò un equilibrio non solo quantitativo tra le discipline comuni, che assicurano l'omogeneità fra le aree, e quelle di indirizzo che ne fondano la tipicità. Anche le discipline di indirizzo, pur nella loro caratterizzazione, dovranno avere pertanto valenza culturale non specialistica e curare, così come le prime, gli aspetti formativi di carattere generale.

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

#### *Le terminalità e i raccordi col sistema postsecondario*

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

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

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

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

#### *La valutazione e la certificazione*

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

crediti e debiti formativi sia disciplinari, sia trasversali alle discipline.

#### *I tempi della scuola secondaria*

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

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

#### *La dislocazione territoriale*

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

#### IV - LA VALORIZZAZIONE DELLE SPECIFICHE PROFESSIONALITÀ MATURATE DAL PERSONALE DOCENTE E LA SUA EVENTUALE RIQUALIFICAZIONE E RICONVERSIONE

##### *La legge di riordino e il valore strategico della risorsa insegnanti*

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

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

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

##### *La domanda di nuova professionalità e il nuovo profilo docente*

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

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

- *colto*, in grado di padroneggiare la propria disciplina nei suoi continui mutamenti, di valutarne le potenzialità formative, di governarne i rapporti con le altre discipline, di collocarne, infine, le finalità e gli obiettivi di apprendimento all'interno delle finalità generali del sistema scuola;
- *riflessivo*, in grado di fare ricerca sulle proprie scelte didattiche e metodologiche e di saperne verificare i risultati, in un processo di continua valutazione e autovalutazione;
- *competente* rispetto alle conoscenze socio-psico-pedagogiche necessarie per la corretta impostazione dei processi di insegnamento-apprendimento;
- *capace* di interagire con tutti i soggetti, interni ed esterni, della vita della scuola, di lavorare in *équipe*, di dare il proprio contributo alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, di saper svolgere compiti specifici e differenziati.

È evidente che nel profilo tracciato vi sono competenze e capacità che ogni

docente già possiede in maniera diversa e che svilupperà in maniera diversa, anche rispetto alla sua storia, alle sue attitudini, alle sue propensioni.

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

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

#### *La promozione e il riconoscimento di percorsi di arricchimento professionale*

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

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

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

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

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

Altri non semplici problemi riguardano:

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

*Le caratteristiche e gli indirizzi di un progetto generale per la formazione in servizio*

Il progetto generale di formazione in servizio dovrà indicare:

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

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

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

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

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

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

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

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

In tale contesto vanno segnalate le esperienze "pilota" dei Centri intermedi di servizi professionali, che sono in corso presso le direzioni regionali sperimentali. Essi hanno l'obiettivo di fornire consulenza sui processi educativi e su quelli gestionali, ponendosi come servizio strutturato e continuo alle scuole dell'autonomia.

#### *Un nuovo stato giuridico*

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

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

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

### *Il ruolo del personale*

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

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

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

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

Un contributo in tal senso può essere fornito dalla costituzione di *team* funzionali di docenti corresponsabili di gruppi di classi o di alunni. Tale ipotesi da un lato potrebbe garantire una continuità di rapporto con le allieve e gli allievi e, dall'altro, facilitare una organizzazione flessibile e integrata del lavoro dei docenti nei sette anni del corso. In questa prospettiva l'utilizzazione dei docenti potrebbe avvenire sia garantendo la valorizzazione delle specifiche professionalità, sia prefigurando più ampie e articolate opportunità di impegno professionale all'interno dell'intero ciclo di base.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- superamento di uno dei principali elementi di rigidità, costituito dall'attuale sistema parcellizzato delle classi di concorso;
- introduzione di un sistema di formazione aperto e dinamico della professionalità docente;
- attivazione di processi di mobilità professionale al fine di utilizzare al meglio le competenze presenti nella scuola, rispondere alle esigenze formative delle alunne e degli alunni.

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

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

#### *La formazione iniziale dei docenti*

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

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

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

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

- l'avvio dell'autonomia attribuisce ai docenti di tutti i cicli scolastici decisive responsabilità in ordine alla progettazione curricolare: ciò implica che i percorsi di formazione iniziale siano rafforzati nella dimensione disciplinare ed integrati con le scienze della formazione. L'autonomia della scuola deve interagire con l'autonomia dell'Università, saper costruire vere e proprie forme di partenariato, soprattutto per quanto concerne i laboratori didattici e il tirocinio. Deve inoltre offrire opportunità di dialogo continuo e di integrazione tra le competenze della ricerca e dell'insegnamento universitari e quelle dell'insegnamento e della ricerca nella scuola;
- la formazione iniziale dovrà venir pensata in un sistema di formazione della professione docente in cui si correlano prima formazione, ingresso in professione e formazione continua. Ciò consentirà di superare radicalmente l'attuale situazione nella quale la formazione in servizio finisce col colmare l'assenza di una solida prima formazione;
- la formazione iniziale ispirata a principi unitari per tutti i docenti, in coerenza con la visione di sistema introdotta dalla Legge 30/2000, dovrà tenere conto delle esigenze di articolazione degli insegnamenti anche interne ai cicli di istruzione e delle possibilità di transitare nei diversi cicli scolastici, previ approfondimenti, sviluppi, riconversioni e rientri in formazione.

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

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

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

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

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

La definizione dei curricoli per la scuola riformata, come già precedentemente evidenziato, trova nel Regolamento dell'autonomia l'esplicitazione di alcuni snodi fondamentali: gli interventi mirati allo sviluppo della persona umana, per essere finalizzati infatti al successo formativo e al miglioramento della qualità del sistema d'istruzione, devono essere adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie ed alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti.

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

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

### *Personale docente*

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

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

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

Ciò comporta il superamento delle attuali rigidità in tema di:

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

In altri termini, per rispondere alle esigenze connesse alla realizzazione del Piano dell'offerta formativa, la determinazione di un organico funzionale alla nuova scuola va effettuata con riguardo al monte ore complessivo annuale riferito al curriculum della singola istituzione - ivi comprese le ore necessarie all'eventuale prolungamento del tempo scuola ove attuato - e con la previsione di un incremento calcolato sulla base dell'applicazione di un indice di ponderazione (ad esempio un

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

In tale modo, l'istituzione scolastica può essere dotata di un complessivo numero di docenti nel cui ambito procedere all'individuazione, nel rispetto degli obiettivi curricolari e con le dovute garanzie per la salvaguardia delle titolarità dei docenti in servizio, delle professionalità necessarie all'attuazione della propria offerta formativa.

Un tale sistema trova il proprio temperamento nella riorganizzazione complessiva per ambiti disciplinari delle attuali classi di concorso e dei relativi insegnamenti, riorganizzazione che deve essere attuata per ampie aggregazioni che consentano un più vasto ventaglio di opportunità di scelta nell'utilizzo del personale.

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

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

#### *Scuola dell'infanzia...*

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

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

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

#### *Scuola di base*

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

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

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

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

#### *Scuola secondaria*

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

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

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

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

#### *Personale A.T.A.*

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

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

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

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

In analogia a quanto previsto per l'organico funzionale del personale docente,

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

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

## VI. - I TEMPI E LE MODALITÀ DI ATTUAZIONE

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

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

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

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

| ETA' | 2001/2002 |     | 2002/2003 |     | 2003/2004 |     | 2004/2005 |     | 2005/2006 |     | 2006/2007 |     | 2007/08       |
|------|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|---------------|
|      | NEW       | OLD | NEW       | OLD | NEW       | OLD | NEW       | OLD | NEW       | OLD | NEW       | OLD |               |
| 6    | 1A        |     | 1A        |     | 1A        |     | 1A        |     | 1A        |     | 1A        |     | 1A            |
| 7    | 2A        |     | 2A        |     | 2A        |     | 2A        |     | 2A        |     | 2A        |     | 2A            |
| 8    |           | 3B  | 3A        |     | 3A        |     | 3A        |     | 3A        |     | 3A        |     | 3A            |
| 9    |           | 4B  |           | 4B  | 4A        |     | 4A        |     | 4A        |     | 4A        |     | 4A            |
| 10   |           | 5B  |           | 5B  |           | 5B  | 5A        |     | 5A        |     | 5A        |     | 5A            |
| 11   |           | 1C  |           | 1C  |           | 1C  |           | 1C  | 6A        |     | 6A        |     | 6A            |
| 12   |           | 2C  |           | 2C  |           | 2C  |           | 2C  |           | 2C  | 7A        |     | 7A            |
| 13   |           | 3C  |           | 3C  |           | 3C  |           | 3C  |           | 3C  |           | 3C  | 1D<br>(7A+3C) |
| 14   | 1D        |     | 1D        |     | 1D        |     | 1D        |     | 1D        |     | 1D        |     | 2D            |
| 15   |           | 2E  | 2D        |     | 2D        |     | 2D        |     | 2D        |     | 2D        |     | 3D            |
| 16   |           | 3E  |           | 3E  | 3D        |     | 3D        |     | 3D        |     | 3D        |     | 4D            |
| 17   |           | 4E  |           | 4E  |           | 4E  | 4D        |     | 4D        |     | 4D        |     | 5D            |
| 18   |           | 5E  |           | 5E  |           | 5E  |           | 5E  | 5D        |     | 5D        |     | =             |

A= Nuovi curricoli CICLO DI BASE

C= Curricoli attuali scuola media

E= Curricoli attuali secondaria superiore

B= Curricoli attuali scuola elementare

D= Nuovi curricoli CICLO SECONDARIO

Tale ipotesi comporta la compiuta attuazione della riforma nell'anno scolastico 2007/8.

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

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

| ETA' | 2001/2002 |     | 2002/2003 |     | 2003/2004 |     | 2004/2005 |     | 2005/2006 |     | 2006/2007 |     | 2007/08       |
|------|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|---------------|
|      | NEW       | OLD | NEW       | OLD | NEW       | OLD | NEW       | OLD | NEW       | OLD | NEW       | OLD |               |
| 6    | 1A        |     | 1A        |     | 1A        |     | 1A        |     | 1A        |     | 1A        |     | 1A            |
| 7    | 2A        |     | 2A        |     | 2A        |     | 2A        |     | 2A        |     | 2A        |     | 2A            |
| 8    |           | 3B  | 3A        |     | 3A        |     | 3A        |     | 3A        |     | 3A        |     | 3A            |
| 9    |           | 4B  |           | 4B  | 4A        |     | 4A        |     | 4A        |     | 4A        |     | 4A            |
| 10   |           | 5B  |           | 5B  |           | 5B  | 5A        |     | 5A        |     | 5A        |     | 5A            |
| 11   |           | 1C  |           | 1C  |           | 1C  |           | 1C  | 6A        |     | 6A        |     | 6A            |
| 12   |           | 2C  |           | 2C  |           | 2C  |           | 2C  |           | 2C  | 7A        |     | 7A            |
| 13   |           | 3C  |           | 3C  |           | 3C  |           | 3C  |           | 3C  |           | 3C  | 1D<br>(7A+3C) |
| 14   |           | 1E  | 1D        |     | 1D        |     | 1D        |     | 1D        |     | 1D        |     | 2D            |
| 15   |           | 2E  |           | 2E  | 2D        |     | 2D        |     | 2D        |     | 2D        |     | 3D            |
| 16   |           | 3E  |           | 3E  |           | 3E  | 3D        |     | 3D        |     | 3D        |     | 4D            |
| 17   |           | 4E  |           | 4E  |           | 4E  |           | 4E  | 4D        |     | 4D        |     | 5D            |
| 18   |           | 5E  |           | 5E  |           | 5E  |           | 5E  |           | 5E  | 5D        |     | =             |

A= Nuovi curricula CICLO DI BASE

B= Curricula attuali scuola elementare

C= Curricula attuali scuola media

D= Nuovi curricula CICLO SECONDARIO

E= Curricula attuali secondaria superiore

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

In sintesi gli alunni coinvolti direttamente nella riforma saranno quelli che stanno frequentando la I classe di scuola elementare in questo anno scolastico (e che nell'anno scolastico 2001/2002 frequenteranno la II classe) e la I classe di scuola

elementare nell'anno scolastico 2001/2002. Gli alunni che nell'anno scolastico corrente stanno frequentando la II classe di scuola elementare non saranno inclusi dal processo di riforma fino a quando non andranno a frequentare i corsi del ciclo secondario.

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

Si avranno, pertanto, nella stessa scuola due percorsi scolastici diversi, sia come periodo temporale che come curricoli. Percorsi che troveranno, comunque, la loro confluenza nell'anno scolastico 2007/2008, quando gli alunni del secondo anno del ciclo di base, terminato il loro percorso settennale, si iscriveranno al I anno del ciclo secondario insieme agli alunni iscritti nell'anno scolastico 2001/2002 alla III classe di scuola elementare. Tale confluenza determinerà il raddoppio del contingente di alunni nel primo anno del ciclo secondario riformato. Considerando uniforme l'andamento delle iscrizioni al primo anno e prevedendo una incidenza costante del fenomeno delle ripetenze, si può prevedere che nell'anno scolastico 2007/2008 il numero di alunni che frequenterà il primo anno del ciclo secondario non sarà inferiore a 1.100.000 unità a fronte delle 550.000 unità. Questo contingente continuerà a persistere nell'area della secondaria per ulteriori cinque anni, insistendo nei successivi anni di corso.

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

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

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

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

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

rispetto alla sommatoria dei vecchi percorsi della scuola elementare e della scuola media.

È proprio questo ultimo aspetto che, assicurando un anno di corso in meno per gli alunni che frequentano il II anno del ciclo di base nell'anno scolastico 2001/2002, consente agli stessi alunni di ricongiungersi, nell'anno scolastico 2007/2008, con quelli che li precedevano di un anno confluendo, contemporaneamente, nel primo anno del ciclo secondario.

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

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

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

### *Ipotesi alternative di attuazione*

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

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

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

Al fine di facilitare la visione dello scenario che può presentarsi con l'attuazione, da parte delle scuole, di percorsi scolastici ridotti viene, di seguito, proposta una simulazione degli effetti di una possibile ipotesi di sviluppo progressivo, con particolare attenzione alle conseguenze sugli anni di corso della scuola secondaria.

L'elemento fondamentale su cui basare il ragionamento è quello che, nell'arco

temporale di due anni, un alunno può realizzare gli apprendimenti essenziali corrispondenti a 3 anni dell'attuale corso di studio elementare/medio, e così «saltare» un anno.

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

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

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

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

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

## VII - L'ADEGUAMENTO DELLE STRUTTURE EDILIZIE E DELLE INFRASTRUTTURE TECNOLOGICHE

L'articolo 6 della legge 30/00 prevede che nell'ambito del programma quinquennale da presentare in Parlamento venga elaborato un piano per le infrastrutture, che non può non riguardare anche le strutture edilizie.

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

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

Ne tratteremo distintamente, con la precisazione che per soddisfare le esigenze di edilizia occorrerà coinvolgere gli enti locali, traducendo le indicazioni che verranno fornite in un piano finanziario di contributi per mutui di edilizia scolastica, come prevede la legge n. 23 del 1996.

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

### 1 - LE STRUTTURE EDILIZIE

#### *Premessa*

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

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

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

autonomamente l'impatto derivante dall'introduzione dei nuovi cicli scolastici.

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

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

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

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

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

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

#### *La scuola dell'infanzia*

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

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

#### *La scuola di base*

Tale ciclo, di durata settennale, a livello numerico non comporterà sicuramente problemi di capienza, atteso che le attuali strutture sono già in grado di supportare ampiamente cicli che, sia pure differenziati, coprono complessivamente otto anni di corso.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

È a notare che in tutte le ipotesi indicate in precedenza l'intera utenza scolastica non si sposta dal comune di appartenenza e solo nel restante 26% dei casi dovrà, invece, farsi ricorso - per interi corsi di studio ovvero, in subordine, solo per alcuni anni di essi (magari optando, in quest'ultimo caso, per gli ultimi due anni

del ciclo) - ad aule allocate nei comuni vicini.

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

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

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

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

#### *La scuola secondaria*

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

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

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

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

Peraltro, ridistribuendo nell'ambito dello stesso comune, su tutti gli edifici adibiti a scuola secondaria di II grado, le classi non allocate, ne risulta sistemabile l'85% (con un residuo del 3% di aule inutilizzate), mentre il restante 15% potrà

essere dislocato nei comuni vicini, riguardando, in vario modo, il 75% di essi (Allegato D, tabella 5).

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

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

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

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

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

## 2 - LE INFRASTRUTTURE TECNOLOGICHE

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

### 2.1 La situazione attuale

#### 2.1.1 Tecnologie informatiche e telematiche per la formazione

##### Il Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche

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

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

Gli obiettivi del programma sono:

- a) promuovere negli studenti la padronanza di strumenti multimediali e telematici e la capacità di usarli nel loro lavoro;
- b) migliorare l'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento e l'organizzazione della didattica;
- c) migliorare la professionalità degli insegnanti sia per quanto riguarda l'uso delle tecnologie, sia per la capacità di accedere, tramite esse, a strumenti e servizi per il loro lavoro quotidiano.

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

##### A - Unità operative per i docenti

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

- creare un locale attrezzato con una struttura multimediale riservata ai

docenti;

- organizzare un primo corso di alfabetizzazione multimediale per i docenti.

#### B - Multimedialità in classe

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

#### *Programmazione del coinvolgimento delle scuole*

La tabella che segue fornisce la progressione del coinvolgimento delle scuole, le spese e le loro fonti

|        | N° Scuole coinvolte nel progetto A (1) | N° Scuole coinvolte nel progetto B (2) (3) | Acquisto attrezzature e spese di funzionamento | Aggiornamento dei docenti presso le scuole (4) | Iniziative di sostegno e promozione (4) | Totale spese |
|--------|----------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------|
| 1997   | 5320                                   | 1898                                       | 140.200 (5)                                    | 15.060                                         | 2.890                                   | 158.150      |
| 1998   | 5000                                   | 4020                                       | 240.060 (6)                                    | 21.332                                         | 6.500                                   | 267.892      |
| 1999   | 2984                                   | 1711                                       | 121.788 (7)                                    | 8.952                                          | 1.280                                   | 132.020      |
| 2000   | =                                      | circa 4000                                 | 181.000 (8)                                    | 0.000                                          | 1.700                                   | 182.700      |
| TOTALE | 13304                                  | circa 11628                                | 683.048                                        | 45.344                                         | 12.370                                  | 740.762      |

(1) Il progetto A «Unità operative per i docenti» prevede 11,5 milioni per ogni scuola coinvolta per attrezzature e funzionamento e 3 milioni per aggiornamento

(2) Il progetto B «Multimedialità in classe» prevede 42 milioni per scuola per attrezzature e spese di funzionamento

(3) Tutte le scuole possono essere coinvolte sia in A sia in B. In linea di massima le scuole entrano nel primo e successivamente nel secondo sottoprogramma. Già nel primo anno, però, si è deciso comunque di iniziare il sottoprogramma B per le scuole che avevano acquisito in precedenza esperienze significative.

(4) Fondi legge 440

(5) Fondi sul capitolo 1292 (Economie a seguito delle razionalizzazioni)

(6) 213.370 mln da capitolo 1292, il resto fondi CIPE

(7) 60.000 mln da capitoli per spese di funzionamento MPI, in parte fondi CIPE

(8) Si prevede: 12.000 mln fondi FESR

25.900 mln fondi CIPE

73.600 mln capitoli MPI per spese di funzionamento

69.500 art 2 comma 2 D.L. del 25/8/2000 riguardante «disposizioni urgenti per l'avvio dell'a.s. 2000/2001»

#### Le tecnologie adottate

Tutte le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione sono prese in considerazione e, soprattutto, è presa in considerazione la loro integrazione. Si

utilizzano quindi, a diversi livelli, tecnologie informatiche, telematiche e televisive. Naturalmente le reti telematiche e le stazioni di lavoro multimediali sono i principali strumenti. Occorre ricordare che più di 5000 scuole, grazie a una intesa con la RAI, sono state dotate di antenne satellitari digitali.

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

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

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

#### Il collegamento in rete

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

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

#### La creazione di servizi

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

#### La situazione raggiunta: alcuni dati

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

- Stazioni di lavoro multimediali
  - nelle scuole meno dotate (elementari, medie e licei) un rapporto minimo di computer/studenti di circa 1 a 50 e un rapporto medio di circa 1 a 30
  - nelle scuole più dotate (tecnici e professionali) un rapporto computer/studenti di circa 1 a 10,
  - un parco macchine nazionale di circa 250.000 stazioni di lavoro multimediali.
- Collegamenti in Internet
  - Istituti Tecnici e Professionali la quasi totalità
  - Licei circa 90%
  - Scuole medie ed elementari circa 75%

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

### *2.1.2 Infrastrutture e applicazioni per l'automazione amministrativa e per i servizi in rete*

#### Il sistema Informativo della Pubblica Istruzione (SIMPI)

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

La infrastruttura tecnologica del SIMPI include le componenti che seguono.

- Il CED di Monteporzio Catone gestito con Sistema Operativo VM
- Le reti dipartimentali, installate in ogni ufficio centrale (direzioni o servizi) e negli uffici periferici (provveditorati e sovrintendenze).
- Circa 6000 stazioni di lavoro nelle reti dipartimentali sono allestite con Windows 95 e software per l'automazione di ufficio. Solo alcune stazioni sono dotate di CD-ROM.
- Le scuole sono dotate di una o due stazioni di lavoro, installate nella segreteria, dotate di CD-ROM, anch'esse equipaggiate con Windows 95 e software per l'automazione di ufficio.
- Le reti dipartimentali sono collegate al centro di Monteporzio Catone con una rete di trasporto mentre le scuole sono collegate ai provveditorati con collegamento ISDN per un tempo medio di un'ora al giorno.

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

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

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

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

scuole.

#### Altri canali per l'automazione informatica e per i servizi

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

A livello territoriale intermedio, provinciale o sub provinciale, mentre è praticamente assente l'automazione informatica, data la mancanza di attribuzioni amministrative, è frequente il caso di servizi in rete erogati da scuole, reti di scuole e provveditorati, spesso con l'aiuto di enti locali. Il più delle volte i servizi sono collegati ai problemi della formazione, ma non mancano veri e propri servizi informativi simili a quelli già citati a proposito del sito del Ministero.

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

#### *2.2 Evoluzione dell'innovazione tecnologica: prospettive del riordino dei cicli*

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

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

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

Uno dei punti centrali dell'azione del Ministero è la creazione di una visione unitaria dell'intero fenomeno dell'innovazione tecnologica. Infatti la tradizionale netta separazione fra applicazioni amministrative e applicazioni didattiche non rende conto

della realtà dei fenomeni in atto: le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, infatti, oltre che rivolgersi ai due settori specifici diventano strumento di nuovi processi nei quali i due aspetti interferiscono e si integrano: sistemi per l'organizzazione della didattica, per l'erogazione di servizi in rete, per la cooperazione, per la diffusione delle informazioni.

### 2.2.1 Evoluzione delle tecnologie informatiche e telematiche per la formazione

#### Il quadro generale

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

Si ricorda, ad esempio, che

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

entro il 2001

-fornire a tutte le scuole un accesso a Internet e risorse multimediali

entro il 2002

-creare un accesso a Internet in tutte le aule

-collegare tutte le scuole a una rete di ricerca europea ad alta velocità

-creare servizi e risorse per la didattica

-formare tutti i docenti per un uso effettivo delle tecnologie

-adeguare i curricoli della scuola e per la formazione dei docenti

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

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

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

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

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

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

#### Stazioni di lavoro multimediali

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

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

#### Infrastrutture di collegamento all'interno delle le scuole.

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

#### Collegamenti Internet

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

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

#### Mediateche didattiche

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

#### Supporti tecnici alle scuole

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

#### Consulenza didattica e formazione dei docenti

Un'ulteriore necessità è quella di offrire alle scuole consulenza didattica e opportunità di formazione dei docenti a livello locale relative all'uso delle tecnologie nella didattica. Si tratta di allocare fondi a livello locale (provveditorati o direzioni

regionali) per l'individuazione e l'attivazione di soggetti, interni ed esterni al sistema scolastico, capaci di fornire le consulenze e la formazione.

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

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

#### Promozione della produzione di software didattico nazionale

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

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

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

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

Con le risorse dell'attuale contratto di affidamento del Sistema Informativo si stanno superando alcuni limiti, ma non è possibile risolvere in modo organico tutti i problemi. Occorre quindi preparare adeguatamente il nuovo contratto che sarà attivato alla scadenza dell'attuale nel Settembre 2001. Per questo è stato creato dal Ministro un gruppo di lavoro sulle prospettive del Sistema Informativo che sta completando i propri lavori. Il documento finale non è ancora disponibile, ma si possono enunciare alcune prospettive che emergono.

#### Allargamento della gamma delle applicazioni

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

#### Architettura del sistema informativo e decentramento

Il Sistema Informativo, pur rimanendo unitario e tale da garantire le necessarie

operazioni e gli strumenti di governo a livello nazionale, dovrà essere largamente decentrato; la nuova struttura collocherà importanti risorse tecnologiche e organizzative nelle Direzioni Regionali.

#### Flessibilità nello sviluppo delle applicazioni

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

#### Riallocazione delle risorse tecnologiche nelle scuole. Problemi per il Riordino dei Cicli

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

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

#### Collegamento delle scuole in rete telematica

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

### *2.3 Infrastrutture e strumenti per la didattica delle discipline*

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

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

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

tematici, laboratori veri e propri) maggiore dell'attuale. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione saranno un ingrediente fondamentale, ma non esclusivo di tali ambienti.

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

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

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

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

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

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

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

PAGINA BIANCA

ALLEGATI

PAGINA BIANCA

Allegato A**IPOTESI DI ARTICOLAZIONE IN INDIRIZZI  
DELLE AREE DELLA SCUOLA SECONDARIA****• Area classico-umanistica**

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

**• Area scientifica**

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

**• Area tecnica e tecnologica**

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

- ❖ Gestione e servizi per la produzione di beni  
(organizzazione e attuazione dei processi industriali, assistenza alla produzione, informatica e telematica, trasporti, sicurezza, certificazione di qualità);
- ❖ Gestione e servizi per l'economia  
(dinamica dei mercati, amministrazione e controllo, pubblica amministrazione, comunicazione e marketing, finanza, assicurazioni, logistica, attività commerciale e turistica);
- ❖ Gestione e servizi per l'ambiente e il territorio  
(costruzioni, recupero del patrimonio edilizio, controllo dei parametri ambientali con riferimento all'impatto prodotto dagli insediamenti umani e industriali, prevenzione e rispetto degli indicatori di qualità);
- ❖ Gestione e servizi per le risorse naturali e agro-industriale  
(valutazione del territorio, organizzazione dei sistemi di produzione agro-industriale, valorizzazione delle potenzialità di sviluppo);
- ❖ Gestione e servizi alla persona e alla collettività  
(assistenza, volontariato, cooperazione, gestione delle comunità e della ristorazione collettiva, organizzazione del tempo libero).

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

**• Area artistica e area musicale**

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

Allegato BAREE DISCIPLINARI INDIVIDUATE DAL MURST PER LE SCUOLE UNIVERSITARIE DI  
SPECIALIZZAZIONE PER L'INSEGNAMENTO SECONDARIO

| AREA                                                                                                                                                              | CAT<br>TEDRE | %     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------|
| DELL'ARTE E DEL DISEGNO (3/A, 4/A, 5/A, 6/A, 7/A, 8/A, 9/A, 10/A, 18/A, 21/A, 22/A, 24/A, 25/A, 27/A, 28/A, 61/A, 65/A)                                           | 20.077       | 60%   |
| DELLA MUSICA E DELLO SPETTACOLO (31/A, 32/A, 62/A, 63/A, 64/A)                                                                                                    | 10.222       | 85%   |
| DELLE SCIENZE MOTORIE (29/A, 30/A)                                                                                                                                | 21.741       | 06%   |
| ECONOMICO-GIURIDICA (17/A, 19/A)                                                                                                                                  | 19.957       | 57%   |
| FISICO-INFORMATICO-MATEMATICA (34/A, 38/A, 42/A, 47/A, 48/A, 49/A, 59/A)                                                                                          | 67.849       | 93%   |
| LINGUE STRANIERE (45/A, 46/A)                                                                                                                                     | 45.762       | 76%   |
| LINGUISTICO-LETTERARIA (39/A, 43/A, 44/A, 50/A, 51/A, 52/A, 61/A)                                                                                                 | 116.956      | 62%   |
| SANITARIA E DELLA PREVENZIONE (2/A, 40/A, 41/A)                                                                                                                   | 345          | 10%   |
| SCIENZE NATURALI (12/A, 13/A, 54/A, 57/A, 59/A, 60/A, 74/A)                                                                                                       | 47.367       | 21%   |
| SCIENZE UMANE (36/A, 37/A)                                                                                                                                        | 8.983        | 51%   |
| TECNOLOGICA (1/A, 11/A, 14/A, 15/A, 16/A, 20/A, 23/A, 26/A, 33/A, 34/A, 35/A, 42/A, 53/A, 55/A, 56/A, 58/A, 62/A, 65/A, 66/A, 67/A, 68/A, 69/A, 70/A, 71/A, 72/A) | 34.450       | 61%   |
| TOTALE CLASSI DI CONCORSO 2° GRADO                                                                                                                                | 203.047      | 64%   |
| TOTALE CLASSI DI CONCORSO 1° GRADO                                                                                                                                | 155.452      | 36%   |
| TOTALE CLASSI DI CONCORSO                                                                                                                                         | 358.499      | 0.00% |

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

Allegato C**SIMULAZIONE DI UN POSSIBILE SVILUPPO QUINQUENNALE**

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

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

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

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

Viene di seguito riportato lo sviluppo quinquennale.

Anno scolastico 2001/02 (Situazione di partenza)

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

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

Anno scolastico 2002/03

| I<br>Rif | II<br>Rif | III<br>Rif | IV<br>Elem | V<br>Elem | I<br>Medi | II<br>Medi | III<br>Medi | I<br>Sup        | II<br>Sup | III<br>Sup | IV<br>Sup | V<br>Sup |
|----------|-----------|------------|------------|-----------|-----------|------------|-------------|-----------------|-----------|------------|-----------|----------|
|          |           |            |            | 25 A1     | 25 B1     | 25 C1      | 25 D1       | 25 E1+<br>25 F1 |           |            |           |          |
|          |           |            | 25 A2      | 25 B2     | 25 C2     | 25 D2      | 25 E2       | 25 F2           |           |            |           |          |
|          |           |            | 25 A3      | 25 B3     | 25 C3     | 25 D3      | 25 E3       | 25 F3           | G         | H          | L         | M        |
|          |           |            | 25 A4      | 25 B4     | 25 C4     | 25 D4      | 25 E4       | 25 F4           |           |            |           |          |
| 100      | 100       | 100        | 75         | 100       | 100       | 100        | 100         | 125             | 100       | 100        | 100       | 100      |

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

Anno scolastico 2003/04

| I<br>Rif | II<br>Rif | III<br>Rif | IV<br>Rif | V<br>Elem | I<br>Medi | II<br>Medi | III<br>Medi | I<br>Sup        | II<br>Sup       | III<br>Sup | IV<br>Sup | V<br>Sup |
|----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|------------|-------------|-----------------|-----------------|------------|-----------|----------|
|          |           |            |           |           | 25 A1     | 25 B1      | 25 C1       | 25 D1           | 25 E1+<br>25 F1 |            |           |          |
|          |           |            |           |           | 25 A2     | 25 B2      | 25 C2       | 25 D2+<br>25 E2 | 25 F2           |            |           |          |
|          |           |            | 25 A3     | 25 B3     | 25 C3     | 25 D3      | 25 E3       | 25 F3           |                 | G          | H         | L        |
|          |           |            | 25 A4     | 25 B4     | 25 C4     | 25 D4      | 25 E4       | 25 F4           |                 |            |           |          |
| 100      | 100       | 100        | 100       | 50        | 100       | 100        | 100         | 125             | 125             | 100        | 100       | 100      |

Anno scolastico 2004/05

| I<br>Rif | II<br>Rif | III<br>Rif | IV<br>Rif | V<br>Rif | I<br>Medi | II<br>Medi | III<br>Medi | I<br>Sup        | II<br>Sup       | III<br>Sup      | IV<br>Sup | V<br>Sup |
|----------|-----------|------------|-----------|----------|-----------|------------|-------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------|----------|
|          |           |            |           |          |           | 25 A1      | 25 B1       | 25 C1           | 25 D1           | 25 E1+<br>25 F1 |           |          |
|          |           |            |           |          |           | 25 A2      | 25 B2       | 25 C2           | 25 D2+<br>25 E2 | 25 F2           |           |          |
|          |           |            |           |          |           | 25 A3      | 25 B3       | 25 C3+<br>25 D3 | 25 E3           | 25 F3           | G         | H        |
|          |           |            |           |          | 25 A4     | 25 B4      | 25 C4       | 25 D4           | 25 E4           | 25 F4           |           |          |

|     |     |     |     |     |    |     |     |     |     |     |     |     |
|-----|-----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 25 | 100 | 100 | 125 | 125 | 125 | 100 | 100 |
|-----|-----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|

Anno scolastico 2005/06

| I<br>Rif | II<br>Rif | III<br>Rif | IV<br>Rif | V<br>Rif | VI<br>Rif | II<br>Medi | III<br>Medi | I<br>Sup        | II<br>Sup       | III<br>Sup      | IV<br>Sup       | V<br>Sup |
|----------|-----------|------------|-----------|----------|-----------|------------|-------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------|
|          |           |            |           |          |           |            | 25 A1       | 25 B1           | 25 C1           | 25 D1           | 25 E1+<br>25 F1 | G        |
|          |           |            |           |          |           |            | 25 A2       | 25 B2           | 25 C2           | 25 D2+<br>25 E2 | 25 F2           |          |
|          |           |            |           |          |           |            | 25 A3       | 25 B3           | 25 C3+<br>25 D3 | 25 E3           | 25 F3           |          |
|          |           |            |           |          |           |            | 25 A4       | 25 B4+<br>25 C4 | 25 D4           | 25 E4           | 25 F4           |          |
| 100      | 100       | 100        | 100       | 100      | 100       |            | 100         | 125             | 125             | 125             | 125             | 100      |

*Osservazioni:*

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

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

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

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

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

Allegato D

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Tab.6: Alcuni dati di riferimento a livello nazionale*

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

RELAZIONE  
CONCERNENTE LA FATTIBILITA' NONCHE' LA CONGRUITA'  
DEI MEZZI INDIVIDUATI RISPETTO AGLI OBIETTIVI,  
COMPRESA LA VALUTAZIONE DEGLI EVENTUALI  
MAGGIORI ONERI FINANZIARI O DELLE EVENTUALI  
RIDUZIONI DI SPESA

L'art. 6 della legge 30/00 prevede che venga annessa al programma una relazione riguardante "la fattibilità nonché la congruità dei mezzi individuati rispetto agli obiettivi", che dovrà comprendere altresì "la valutazione degli eventuali maggiori oneri finanziari o delle eventuali riduzioni di spesa".

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

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

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

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

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

## 1. IL NUOVO ASSETTO DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE

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

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

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

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

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

- agli indici numerici ed al rapporto intercorrente tra l'utenza interessata e la realtà territoriale di riferimento;
- all'aggregazione e al collegamento che l'offerta formativa del ciclo secondario dovrà realizzare a seguito della sua nuova articolazione, nelle aree previste dall'art. 4 della legge n. 30/2000.

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

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

Essi, pertanto, andranno opportunamente rivisitati rispetto a quanto contemplato dal D.P.R. 233/97 e dovranno costituire *indici di riferimento* ed, in quanto tali, valutabili

adeguatamente a fronte, tra l'altro, delle eventuali specificità didattiche delle istituzioni coinvolte, delle particolari caratteristiche dei relativi ambiti territoriali, dell'ambiente socioculturale ed economico in cui insistono, delle possibilità di concreto sfruttamento delle opportunità formative offerte e, comunque, di ogni altro elemento che possa favorire obiettivamente il miglior esercizio del diritto allo studio da parte dell'utenza. In ciò coniugando opportunamente le esigenze quantitative con quelle, primarie, di carattere qualitativo del servizio.

In tale sede, poi, andrà tenuto conto anche della valutazione di puntuali fattispecie afferenti a forme di comprensività collegate a caratteristiche socioterritoriali, come ipotizzabili, ad esempio, nelle piccole isole, nei Comuni montani o nelle aree geografiche contraddistinte da specificità linguistiche od etniche che si trovino in condizioni di particolare isolamento, al fine di consentire la scelta operativa più idonea.

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

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

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

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

Allegato A

tabella 1

| PIANO REGIONALE DI<br>DIMENSIONAMENTO * |       |
|-----------------------------------------|-------|
| ABRUZZO                                 | 291   |
| BASILICATA                              | 178   |
| CALABRIA*                               | 598   |
| CAMPANIA                                | 1366  |
| EMILIA-ROMAGNA                          | 556   |
| FRIULI V. GIULIA                        | 186   |
| LAZIO                                   | 946   |
| LIGURIA                                 | 236   |
| LOMBARDIA                               | 1304  |
| MARCHE                                  | 281   |
| MOLISE                                  | 91    |
| PIEMONTE                                | 682   |
| PUGLIA                                  | 924   |
| SARDEGNA                                | 425   |
| SICILIA                                 | 1180  |
| TOSCANA                                 | 554   |
| UMBRIA                                  | 180   |
| VENETO                                  | 740   |
| TOTALE NAZIONALE                        | 10718 |

\* In vigore dal 1° settembre  
2000

DGP-XI<sup>A</sup>  
DCM3180

tabella 2

| <b>PROSPETTO RIEPILOGATIVO NAZIONALE DELLE<br/>ISTITUZIONI SCOLASTICHE DIMENSIONATE * D.P.R. 233/98</b> |                          |                             |                                 |               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------|---------------------------------|---------------|
| <b>REGIONI</b>                                                                                          | <b>PROVINCE</b>          | <b>SCUOLA DI<br/>BASE**</b> | <b>SCUOLA<br/>SECONDARIA***</b> | <b>TOTALE</b> |
| <b>PIEMONTE</b>                                                                                         |                          |                             |                                 |               |
|                                                                                                         | Alessandria              | 46                          | 18                              | 64            |
|                                                                                                         | Asti                     | 24                          | 9                               | 33            |
|                                                                                                         | Biella                   | 22                          | 8                               | 30            |
|                                                                                                         | Cuneo                    | 77                          | 34                              | 111           |
|                                                                                                         | Novara                   | 38                          | 17                              | 55            |
|                                                                                                         | Torino                   | 234                         | 91                              | 325           |
|                                                                                                         | Verbano-Cusio-<br>Ossola | 23                          | 11                              | 34            |
|                                                                                                         | Vercelli                 | 19                          | 11                              | 30            |
| <b>TOTALE REGIONALE</b>                                                                                 |                          | <b>483</b>                  | <b>199</b>                      | <b>682</b>    |
| <b>LOMBARDIA</b>                                                                                        |                          |                             |                                 |               |
|                                                                                                         | Bergamo                  | 101                         | 38                              | 139           |
|                                                                                                         | Brescia                  | 131                         | 43                              | 174           |
|                                                                                                         | Como                     | 61                          | 18                              | 79            |
|                                                                                                         | Cremona                  | 33                          | 18                              | 51            |
|                                                                                                         | Lecco                    | 35                          | 13                              | 48            |
|                                                                                                         | Lodi                     | 22                          | 10                              | 32            |
|                                                                                                         | Mantova                  | 42                          | 17                              | 59            |
|                                                                                                         | Milano                   | 349                         | 139                             | 488           |
|                                                                                                         | Pavia                    | 47                          | 21                              | 68            |
|                                                                                                         | Sondrio                  | 29                          | 14                              | 43            |
|                                                                                                         | Varese                   | 86                          | 37                              | 123           |
| <b>TOTALE REGIONALE</b>                                                                                 |                          | <b>936</b>                  | <b>368</b>                      | <b>1304</b>   |
| <b>VENETO</b>                                                                                           |                          |                             |                                 |               |
|                                                                                                         | Belluno                  | 32                          | 17                              | 49            |
|                                                                                                         | Padova                   | 91                          | 42                              | 133           |
|                                                                                                         | Rovigo                   | 30                          | 15                              | 45            |
|                                                                                                         | Treviso                  | 84                          | 41                              | 125           |
|                                                                                                         | Venezia                  | 83                          | 42                              | 125           |
|                                                                                                         | Verona                   | 90                          | 32                              | 122           |
|                                                                                                         | Vicenza                  | 99                          | 42                              | 141           |
| <b>TOTALE REGIONALE</b>                                                                                 |                          | <b>509</b>                  | <b>231</b>                      | <b>740</b>    |
| <b>FRIULI-V.G.</b>                                                                                      |                          |                             |                                 |               |
|                                                                                                         | Gorizia It.              | 16                          | 8                               | 24            |
|                                                                                                         | Pordenone                | 34                          | 15                              | 49            |
|                                                                                                         | Trieste It.              | 18                          | 13                              | 31            |
|                                                                                                         | Udine                    | 57                          | 25                              | 82            |
| <b>TOTALE REGIONALE</b>                                                                                 |                          | <b>125</b>                  | <b>61</b>                       | <b>186</b>    |

| REGIONI                     | PROVINCE        | SCUOLA DI BASE | SCUOLA SECONDARIA. | TOTALE     |
|-----------------------------|-----------------|----------------|--------------------|------------|
| <b>LIGURIA</b>              |                 |                |                    |            |
|                             | Genova          | 81             | 35                 | 116        |
|                             | Imperia         | 24             | 13                 | 37         |
|                             | La Spezia       | 27             | 11                 | 38         |
|                             | Savona          | 31             | 14                 | 45         |
| <b>TOTALE REGIONALE</b>     |                 | <b>163</b>     | <b>73</b>          | <b>236</b> |
| <b>EMILIA.-<br/>ROMAGNA</b> |                 |                |                    |            |
|                             | Bologna         | 87             | 31                 | 118        |
|                             | Ferrara         | 26             | 17                 | 43         |
|                             | Forlì           | 38             | 19                 | 57         |
|                             | Modena          | 63             | 31                 | 94         |
|                             | Parma           | 36             | 18                 | 54         |
|                             | Piacenza        | 25             | 10                 | 35         |
|                             | Ravenna         | 30             | 17                 | 47         |
|                             | Reggio Emilia   | 46             | 20                 | 66         |
|                             | Rimini          | 27             | 15                 | 42         |
| <b>TOTALE REGIONALE</b>     |                 | <b>378</b>     | <b>178</b>         | <b>556</b> |
| <b>TOSCANA</b>              |                 |                |                    |            |
|                             | Arezzo          | 39             | 21                 | 60         |
|                             | Firenze         | 88             | 39                 | 127        |
|                             | Grosseto        | 26             | 13                 | 39         |
|                             | Livorno         | 31             | 16                 | 47         |
|                             | Lucca           | 45             | 23                 | 68         |
|                             | Massa Carrara   | 24             | 16                 | 40         |
|                             | Pisa            | 36             | 21                 | 57         |
|                             | Pistoia         | 31             | 16                 | 47         |
|                             | Prato           | 21             | 8                  | 29         |
|                             | Siena           | 27             | 13                 | 40         |
| <b>TOTALE REGIONALE</b>     |                 | <b>368</b>     | <b>186</b>         | <b>554</b> |
| <b>UMBRIA</b>               |                 |                |                    |            |
|                             | Perugia         | 90             | 48                 | 138        |
|                             | Terni           | 28             | 14                 | 42         |
| <b>TOTALE REGIONALE</b>     |                 | <b>118</b>     | <b>62</b>          | <b>180</b> |
| <b>MARCHE</b>               |                 |                |                    |            |
|                             | Ancona          | 49             | 29                 | 78         |
|                             | Ascoli Piceno   | 50             | 22                 | 72         |
|                             | Macerata        | 42             | 22                 | 64         |
|                             | Pesaro e Urbino | 45             | 22                 | 67         |
| <b>TOTALE REGIONALE</b>     |                 | <b>186</b>     | <b>95</b>          | <b>281</b> |

| REGIONI                 | PROVINCE               | SCUOLA DI BASE | SCUOLA. SECONDARIA | TOTALE      |
|-------------------------|------------------------|----------------|--------------------|-------------|
| <b>LAZIO</b>            |                        |                |                    |             |
|                         | <i>Frosinone</i>       | 83             | 43                 | 126         |
|                         | <i>Latina</i>          | 81             | 31                 | 112         |
|                         | <i>Rieti</i>           | 31             | 14                 | 45          |
|                         | <i>Roma</i>            | 406            | 204                | 610         |
|                         | <i>Viterbo</i>         | 39             | 14                 | 53          |
| <b>TOTALE REGIONALE</b> |                        | <b>640</b>     | <b>306</b>         | <b>946</b>  |
| <b>ABRUZZO</b>          |                        |                |                    |             |
|                         | <i>Chieti</i>          | 55             | 29                 | 84          |
|                         | <i>L'Aquila</i>        | 55             | 22                 | 77          |
|                         | <i>Pescara</i>         | 46             | 20                 | 66          |
|                         | <i>Teramo</i>          | 46             | 18                 | 64          |
| <b>TOTALE REGIONALE</b> |                        | <b>202</b>     | <b>89</b>          | <b>291</b>  |
| <b>MOLISE</b>           |                        |                |                    |             |
|                         | <i>Campobasso</i>      | 45             | 21                 | 66          |
|                         | <i>Isernia</i>         | 18             | 7                  | 25          |
| <b>TOTALE REGIONALE</b> |                        | <b>63</b>      | <b>28</b>          | <b>91</b>   |
| <b>CAMPANIA</b>         |                        |                |                    |             |
|                         | <i>Avellino</i>        | 95             | 32                 | 127         |
|                         | <i>Benevento</i>       | 58             | 24                 | 82          |
|                         | <i>Caserta</i>         | 169            | 56                 | 225         |
|                         | <i>Napoli</i>          | 483            | 174                | 657         |
|                         | <i>Salerno</i>         | 195            | 80                 | 275         |
| <b>TOTALE REGIONALE</b> |                        | <b>1000</b>    | <b>366</b>         | <b>1366</b> |
| <b>PUGLIA</b>           |                        |                |                    |             |
|                         | <i>Bari</i>            | 244            | 101                | 345         |
|                         | <i>Brindisi</i>        | 65             | 28                 | 93          |
|                         | <i>Foggia</i>          | 118            | 53                 | 171         |
|                         | <i>Lecce</i>           | 130            | 53                 | 183         |
|                         | <i>Taranto</i>         | 94             | 38                 | 132         |
| <b>TOTALE REGIONALE</b> |                        | <b>651</b>     | <b>273</b>         | <b>924</b>  |
| <b>BASILICATA</b>       |                        |                |                    |             |
|                         | <i>Matera</i>          | 38             | 19                 | 57          |
|                         | <i>Potenza</i>         | 86             | 35                 | 121         |
| <b>TOTALE REGIONALE</b> |                        | <b>124</b>     | <b>54</b>          | <b>178</b>  |
| <b>CALABRIA</b>         |                        |                |                    |             |
|                         | <i>Catanzaro</i>       | 80             | 30                 | 110         |
|                         | <i>Cosenza</i>         | 155            | 69                 | 224         |
|                         | <i>Crotone</i>         | 38             | 14                 | 52          |
|                         | <i>Reggio Calabria</i> | 114            | 45                 | 159         |
|                         | <i>Vibo Valentia</i>   | 39             | 14                 | 53          |
| <b>TOTALE REGIONALE</b> |                        | <b>426</b>     | <b>172</b>         | <b>598</b>  |

| REGIONI                 | PROVINCE             | SCUOLA DI BASE | SCUOLA SECONDARIA | TOTALE       |
|-------------------------|----------------------|----------------|-------------------|--------------|
| <b>SICILIA</b>          |                      |                |                   |              |
|                         | <i>Agrigento</i>     | 81             | 32                | 113          |
|                         | <i>Caltanissetta</i> | 47             | 20                | 67           |
|                         | <i>Catania</i>       | 180            | 61                | 241          |
|                         | <i>Enna</i>          | 40             | 20                | 60           |
|                         | <i>Messina</i>       | 116            | 40                | 156          |
|                         | <i>Palermo</i>       | 203            | 60                | 263          |
|                         | <i>Ragusa</i>        | 57             | 22                | 79           |
|                         | <i>Siracusa</i>      | 67             | 31                | 98           |
|                         | <i>Trapani</i>       | 71             | 32                | 103          |
| <b>TOTALE REGIONALE</b> |                      | <b>862</b>     | <b>318</b>        | <b>1180</b>  |
|                         |                      |                |                   |              |
| <b>SARDEGNA</b>         |                      |                |                   |              |
|                         | <i>Cagliari</i>      | 124            | 51                | 175          |
|                         | <i>Nuoro</i>         | 65             | 25                | 90           |
|                         | <i>Oristano</i>      | 31             | 13                | 44           |
|                         | <i>Sassari</i>       | 74             | 42                | 116          |
| <b>TOTALE REGIONALE</b> |                      | <b>294</b>     | <b>131</b>        | <b>425</b>   |
|                         |                      |                |                   |              |
| <b>TOTALE NAZIONALE</b> |                      | <b>7528</b>    | <b>3190</b>       | <b>10718</b> |

\* In vigore dal 1° settembre 2000.

\*\* Le scuole di base comprendono le attuali scuole elementari e anche gli istituti comprensivi.

\*\*\* Le scuole secondarie sono le attuali scuole secondarie superiori.

## **2. IL P O F E LE RISORSE NECESSARIE PER LA SUA ATTUAZIONE**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. LE RISORSE PROFESSIONALI

#### 3.1 Dirigenti scolastici

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

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

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

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

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

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

#### 3.2 Personale docente

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

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

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

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

|       |            |                  |         |
|-------|------------|------------------|---------|
| posti | insegnanti | elementari       | 232.628 |
| "     | "          | scuola media     | 155.577 |
| "     | "          | scuola superiore | 224.610 |

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nel caso di attenuazione dell'impatto della cosiddetta onda anomala (l'ipotesi simulata nello stesso documento allegato B), la riduzione potrebbe elevarsi a circa 33.000 unità con conseguente complessiva economia di circa 1.900 miliardi.

L'ulteriore ipotesi, contenuta nella Tabella 8.2 dello stesso documento, prevedendo una progressiva riduzione del predetto orario a 18 ore, sempre a partire dall'inizio dell'anno scolastico 2004/2005, realizza una piena equiparazione degli orari di servizio tra insegnanti di scuola elementare e scuola media in quanto appartenenti ad un unico ruolo. Tale ipotesi comporta, ovviamente,

minor risparmio, in quanto si avrebbe una riduzione di 10.000 unità corrispondenti a 580 miliardi circa di economie, che, nell'ipotesi di frantumazione dell'onda anomala, si eleverebbe a circa 20.000 unità di personale, pari a circa 1.130 miliardi al 12° anno.

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

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

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

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

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

Sotto il profilo della professionalità necessaria per l'attuazione dei nuovi curricoli, si ritiene che, pur nella considerazione che la loro definizione potrà determinare l'introduzione di nuove discipline o, come più probabile, una diversa entità delle ore di insegnamento da svolgere per le singole discipline, non ci dovrebbero essere particolari problemi per il fatto che all'interno del sistema scolastico si potranno trovare le professionalità necessarie per affrontare gli aspetti innovativi, sia per una collocazione dei docenti negli ambiti disciplinari e sia grazie ad un'attenta opera di riconversione del personale in servizio.

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

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

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

Per quanto concerne i necessari adeguamenti normativi, sia per la definizione del ruolo unico nella scuola di base che per la ridefinizione delle classi di concorso e l'articolazione degli insegnanti negli ambiti disciplinari, è sufficiente - come previsto nel Programma quinquennale - un intervento di normazione secondaria, attraverso

l'esercizio del potere regolamentare ai sensi dell'art. 17 della legge 400/88.

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

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

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

### 3.3 Personale A.T.A.

Per quel che concerne il personale A.T.A. appare opportuno sottolineare che le esigenze gestionali derivanti dal nuovo assetto delle istituzioni scolastiche possono essere adeguatamente soddisfatte dalla istituzione della nuova figura professionale del direttore dei servizi generali e amministrativi per la quale è previsto, quale titolo di accesso, il diploma di laurea. Tale requisito risulta strettamente connesso al maggior livello di responsabilità in funzione della necessità di assicurare l'unitarietà della gestione dei servizi amministrativi e generali dell'istituzione scolastica in coerenza e strumentalmente rispetto alle finalità ed obiettivi della scuola dell'autonomia.

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

Allegato B**PREVISIONE DELLE CLASSI E DELL'ORGANICO**

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

- ✓ Ipotesi di fabbisogno di organico di personale docente in situazione di invarianza normativa (quale termine di riferimento per la verifica degli impatti derivanti dalla riforma);
- ✓ Ipotesi di fabbisogno di organico di personale docente a fronte dell'applicazione della riforma in presenza della cosiddetta "onda anomala" (ipotesi A);
- ✓ Ipotesi di fabbisogno di organico di personale docente a fronte dell'applicazione della riforma simulando la frantumazione dell'"onda anomala" (ipotesi B).

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

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

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

**Metodologia applicata**Alunni e classi

A partire dai dati di organico di fatto dell'anno scolastico 1999/2000 comunicati al Sistema Informativo dagli uffici periferici, è stato calcolato il numero medio di alunni per classe per ciascun ordine scuola. La scelta dell'anno scolastico 1999/2000 come anno scolastico di riferimento è stata dettata dalla completa disponibilità di dati ormai consolidati.

| Scuola elementare |       |       |       |       |
|-------------------|-------|-------|-------|-------|
| I                 | II    | III   | IV    | V     |
| 18,15             | 18,47 | 18,31 | 18,14 | 17,93 |

| Scuola media |       |       |
|--------------|-------|-------|
| I            | II    | III   |
| 21,4         | 20,82 | 19,96 |

| Scuola superiore |       |       |       |       |
|------------------|-------|-------|-------|-------|
| I                | II    | III   | IV    | V     |
| 23,71            | 21,92 | 22,01 | 21,18 | 19,02 |

La previsione delle classi ad invarianza normativa è stata ottenuta dividendo, per

ciascun anno di corso, il numero degli alunni previsti, così come prospettati nella Tabella 1a, per il numero medio di alunni per classe riscontrato nell'anno scolastico di riferimento 1999/2000. I risultati di tale elaborazione sono contenuti nella Tabella 1b.

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

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

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

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

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

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

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

|                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SCUOLA ELEMENTARE | Per tutti gli anni di previsione le classi sono state suddivise per tipologia di funzionamento, applicando la stessa percentuale dell'anno scolastico di riferimento 1999/2000 (tempo pieno pari al 19% e a modulo all'81%).                                                                                    |
|                   | E' stato quindi calcolato un monte ore teorico moltiplicando le classi a tempo pieno per 40 ore settimanali e quelle a modulo per 30. A partire da tale monte ore teorico dell'a.s. 1999/00 è stato calcolato il rapporto ore/posti dell'anno scolastico di riferimento 1999/2000 che è risultato pari a 19,36. |
|                   | Per trasformare il monte ore teorico degli anni previsti in posti è stato utilizzato il rapporto tra monte ore teorico e totale posti dell'anno scolastico di riferimento 1999/2000 (19,36).                                                                                                                    |
| SCUOLA MEDIA      | I posti sono stati ottenuti moltiplicando le classi previste per il rapporto classi/posti dell'anno scolastico di riferimento 1999/2000 pari a 1,92.                                                                                                                                                            |

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

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

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

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| <b>Ipotesi 0</b> | Anche se soltanto come ipotesi di studio si è previsto lo sviluppo degli organici ad invarianza dell'orario di servizio dei docenti dell'attuale scuola elementare che nelle due articolazioni della variabile (onda anomala e onda anomala frantumata) prevede riduzioni di organico pari, rispettivamente a 40.000 posti circa e a 49.000 posti circa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <i>Tabella</i><br>8.0          |
| <b>Ipotesi 1</b> | <p><i>Tenuto conto che a fronte di 22 ore settimanali di insegnamento previste dal contratto per i docenti della scuola elementare, il rapporto monte ore/posti è pari a 19,36, e volendo riportare l'orario di insegnamento a 20 ore per conformarlo progressivamente a quello dei docenti della scuola media, il rapporto monte ore/posti (Rap) da utilizzare è stato ricavato applicando la seguente proporzione:</i></p> $22:19,36=20:\text{Rap}$ <p>Il valore di Rap è, pertanto, pari a <b>17,59</b>.</p> <p>Applicare tale rapporto per determinare i posti equivale a considerare un orario medio di insegnamento pari a 20 ore ed estendere alla nuova "scuola di base" gli stessi margini di flessibilità attualmente in vigore nella scuola elementare</p> <p>Tale rapporto è applicato solo dall'a.s. 2004/2005.</p> | <i>Tabelle</i><br>4.1 e<br>7.1 |
| <b>Ipotesi 2</b> | <p>Volendo equiparare l'orario di servizio per tutti i docenti del ciclo di base a quello attualmente prestato dai docenti della scuola media (per contratto 18 ore), è stato calcolato il monte ore totale della scuola media applicando i piani orario in vigore alle classi dell'anno scolastico di riferimento 1999/2000. Dividendo il monte ore ottenuto per il numero dei posti, il divisore che rappresenta l'orario di insegnamento frontale è pari a <b>16,97</b>.</p> <p>Questo equivale a portare per tutti i docenti l'orario di insegnamento a 18 ore e, di conseguenza, riportare sulla nuova "scuola di base" margini inferiori di flessibilità rispetto a quelli attualmente in vigore nella scuola elementare.</p> <p>Tale rapporto è applicato solo dall'a.s. 2004/2005.</p>                                   | <i>Tabelle</i><br>4.2 e<br>7.2 |

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

Nell'ipotesi di invarianza normativa è stato calcolato il numero medio di ore di lezione per anno di corso sulla base dei dati noti al sistema informativo per l'anno scolastico 1999/00.

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

È stato calcolato il rapporto tra il monte ore totale e i posti di organico di diritto dell'anno scolastico di riferimento 1999/2000, che risulta essere pari a 15,86. Tale divisore risulta, inoltre, paragonabile a quello utilizzato per il calcolo dell'organico funzionale di istituto per le scuole superiori che effettuano la sperimentazione.

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

Posti – scuola superiore (attuazione della riforma)

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

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

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

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

## **ALLEGATO B**

### **Riordino dei cicli scolastici**

**Previsione di alunni, classi e posti fino all'a.s. 2012/2013,  
nell'ipotesi di attuazione della riforma dall'a.s. 2001/2002 per i primi due anni della  
scuola di base e per il primo anno della scuola secondaria.**

## ALLEGATO B

**Tabella 1a**  
**Previsione alunni in invarianza normativa**

| Anno scolastico | Scuola elementare |         |         |         |         |
|-----------------|-------------------|---------|---------|---------|---------|
|                 | I                 | II      | III     | IV      | V       |
| 2001/02         | 478.361           | 494.526 | 503.706 | 516.636 | 520.992 |
| 2002/03         | 487.294           | 486.469 | 493.857 | 503.635 | 517.525 |
| 2003/04         | 490.669           | 495.284 | 485.807 | 493.779 | 504.545 |
| 2004/05         | 484.012           | 498.835 | 494.556 | 485.726 | 494.658 |
| 2005/06         | 488.031           | 492.067 | 498.119 | 494.424 | 486.583 |
| 2006/07         | 516.026           | 496.127 | 491.392 | 498.001 | 495.220 |
| 2007/08         | 516.899           | 524.463 | 495.413 | 491.306 | 498.826 |
| 2008/09         | 515.843           | 525.483 | 523.633 | 495.295 | 492.166 |
| 2009/10         | 514.040           | 524.416 | 524.736 | 523.439 | 496.113 |
| 2010/11         | 512.536           | 522.588 | 523.677 | 524.620 | 524.194 |
| 2011/12         | 509.763           | 521.056 | 521.854 | 523.568 | 525.500 |
| 2012/13         | 501.795           | 518.244 | 520.324 | 521.747 | 524.457 |

| Scuola media |         |         |
|--------------|---------|---------|
| I            | II      | III     |
| 587.127      | 562.521 | 552.728 |
| 584.881      | 567.507 | 550.692 |
| 580.894      | 565.828 | 555.553 |
| 567.148      | 561.982 | 554.007 |
| 555.824      | 549.153 | 550.353 |
| 546.636      | 538.096 | 538.028 |
| 555.038      | 529.122 | 527.170 |
| 559.385      | 536.479 | 518.318 |
| 552.708      | 540.826 | 525.056 |
| 556.388      | 534.851 | 529.384 |
| 586.015      | 537.984 | 523.831 |
| 589.383      | 565.497 | 526.647 |

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

## ALLEGATO B

**Tabella 1b**  
**Previsione classi in invarianza normativa**

| Anno<br>scolastico | Scuola elementare |        |        |        |        |
|--------------------|-------------------|--------|--------|--------|--------|
|                    | I                 | II     | III    | IV     | V      |
| 2001/02            | 26.355            | 26.770 | 27.513 | 28.480 | 29.048 |
| 2002/03            | 26.847            | 26.334 | 26.975 | 27.763 | 28.854 |
| 2003/04            | 27.033            | 26.811 | 26.535 | 27.220 | 28.131 |
| 2004/05            | 26.666            | 27.004 | 27.013 | 26.776 | 27.579 |
| 2005/06            | 26.888            | 26.637 | 27.208 | 27.255 | 27.129 |
| 2006/07            | 28.430            | 26.857 | 26.840 | 27.452 | 27.611 |
| 2007/08            | 28.478            | 28.391 | 27.060 | 27.083 | 27.812 |
| 2008/09            | 28.420            | 28.448 | 28.601 | 27.303 | 27.441 |
| 2009/10            | 28.321            | 28.388 | 28.662 | 28.855 | 27.661 |
| 2010/11            | 28.238            | 28.289 | 28.604 | 28.920 | 29.226 |
| 2011/12            | 28.085            | 28.207 | 28.504 | 28.862 | 29.299 |
| 2012/13            | 27.646            | 28.054 | 28.421 | 28.761 | 29.241 |

| Scuola media |        |        |
|--------------|--------|--------|
| I            | II     | III    |
| 27.432       | 27.020 | 27.689 |
| 27.327       | 27.259 | 27.587 |
| 27.141       | 27.178 | 27.831 |
| 26.499       | 26.994 | 27.753 |
| 25.970       | 26.377 | 27.570 |
| 25.540       | 25.846 | 26.953 |
| 25.933       | 25.415 | 26.409 |
| 26.136       | 25.769 | 25.965 |
| 25.824       | 25.977 | 26.303 |
| 25.996       | 25.690 | 26.520 |
| 27.380       | 25.841 | 26.242 |
| 27.538       | 27.162 | 26.383 |

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

## ALLEGATO B

**Tabella 1c**  
**Previsione posti in invarianza normativa**

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

## ALLEGATO B



**Tabella 2**  
Riforma dei cicli - Ipotesi A  
Previsione alunni

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

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

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

## ALLEGATO B



**Tabella 3**  
Riforma del ciclo - Ipotesi A  
Previsione classi

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

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

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

## ALLEGATO B

**Tabella 4.0**  
**Riforma dei cicli - Ipotesi A**  
**Previsione posti**

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

## ALLEGATO B

**Tabella 4.1**  
**Riforma dei cicli - Ipotesi A**  
**Previsione posti**

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

## ALLEGATO B

**Tabella 4.2**  
**Riforma dei cicli - Ipotesi A**  
**Previsione posti**

| Anno scolastico | Scuola elementare | Scuola media | Nuovo ciclo di base | Scuola secondaria |
|-----------------|-------------------|--------------|---------------------|-------------------|
| 2001/02         | 140.090           | 157.989      | 87.514              | 218.586           |
| 2002/03         | 93.266            | 158.050      | 131.646             | 214.575           |
| 2003/04         | 46.341            | 158.006      | 176.052             | 210.188           |
| 2004/05         |                   | 156.267      | 250.903             | 208.077           |
| 2005/06         |                   | 103.761      | 304.856             | 206.278           |
| 2006/07         |                   | 51.841       | 360.500             | 206.157           |
| 2007/08         |                   |              | 359.122             | 246.424           |
| 2008/09         |                   |              | 362.791             | 245.239           |
| 2009/10         |                   |              | 365.585             | 241.018           |
| 2010/11         |                   |              | 367.848             | 244.891           |
| 2011/12         |                   |              | 370.473             | 256.605           |
| 2012/13         |                   |              | 371.899             | 222.944           |

## ALLEGATO B



**Tabella 5**  
Riforma dei cicli - Ipotesi B  
Previsione alunni

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

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

| Anno scolastico | Scuola secondaria |         |         |         |         |
|-----------------|-------------------|---------|---------|---------|---------|
|                 | I                 | II      | III     | IV      | V       |
| 2001/02         | 571.610           | 505.173 | 477.878 | 417.996 | 365.474 |
| 2002/03         | 712.662           | 504.214 | 473.045 | 428.217 | 359.133 |
| 2003/04         | 732.518           | 619.484 | 474.357 | 425.273 | 367.859 |
| 2004/05         | 682.664           | 645.377 | 573.175 | 428.333 | 365.464 |
| 2005/06         | 701.139           | 607.090 | 603.810 | 513.269 | 369.761 |
| 2006/07         | 607.302           | 620.065 | 572.605 | 545.396 | 442.302 |
| 2007/08         | 568.764           | 543.613 | 581.323 | 521.278 | 472.690 |
| 2008/09         | 513.899           | 534.855 | 514.539 | 528.295 | 454.196 |
| 2009/10         | 514.491           | 511.085 | 490.149 | 471.360 | 460.934 |
| 2010/11         | 515.821           | 510.477 | 474.087 | 482.750 | 413.429 |
| 2011/12         | 507.397           | 511.876 | 478.592 | 468.475 | 472.134 |
| 2012/13         | 508.199           | 504.105 | 485.963 | 472.745 | 460.362 |



## ALLEGATO B

**Tabella 6**  
Riforma dei cicli - Ipotesi B  
Previsione classi

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

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

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

## ALLEGATO B

Tabella 7.0  
Riforma dei cicli - Ipotesi B  
Previsione posti

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

## ALLEGATO B

**Tabella 7.1**  
**Riforma dei cicli - Ipotesi B**  
**Previsione posti**

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

## ALLEGATO B

**Tabella 7.2**  
**Riforma dei cicli - Ipotesi B**  
**Previsione posti**

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

Tabella 8.0  
Confronto previsione posti

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

| Anno<br>scolastico | Ipotesi A - invarianza normativa |                      |         | Ipotesi B - invarianza normativa |                      |         | Ipotesi A - Ipotesi B |                      |        |
|--------------------|----------------------------------|----------------------|---------|----------------------------------|----------------------|---------|-----------------------|----------------------|--------|
|                    | Scuola di<br>base                | Scuola<br>secondaria | Totale  | Scuola di<br>base                | Scuola<br>secondaria | Totale  | Scuola di<br>base     | Scuola<br>secondaria | Totale |
|                    | d-a                              | e-b                  | f-c     | g-a                              | h-b                  | i-c     | d-g                   | e-h                  | f-i    |
|                    |                                  |                      |         |                                  |                      |         |                       |                      |        |
| 2001/02            | 0                                | -4.558               | -4.558  | 0                                | -4.558               | -4.558  | 0                     | 0                    | 0      |
| 2002/03            | -397                             | -8.947               | -9.345  | -13.159                          | 1.706                | -11.454 | 12.762                | -10.653              | 2.109  |
| 2003/04            | -1.198                           | -14.368              | -15.567 | -28.298                          | 7.534                | -20.765 | 27.100                | -21.902              | 5.198  |
| 2004/05            | 8.910                            | -16.943              | -8.033  | -26.249                          | 11.304               | -14.945 | 35.159                | -28.247              | 6.912  |
| 2005/06            | 8.580                            | -19.295              | -10.716 | -39.020                          | 17.143               | -21.878 | 47.600                | -36.438              | 11.162 |
| 2006/07            | 7.590                            | -19.877              | -12.287 | -44.251                          | 17.716               | -26.535 | 51.841                | -37.593              | 14.248 |
| 2007/08            | -47.093                          | 21.406               | -25.688 | -47.093                          | 10.685               | -36.409 | 0                     | 10.721               | 10.721 |
| 2008/09            | -46.213                          | 22.170               | -24.043 | -46.213                          | 552                  | -45.661 | 0                     | 21.618               | 21.618 |
| 2009/10            | -46.848                          | 20.778               | -26.070 | -46.848                          | -5.130               | -51.978 | 0                     | 25.908               | 25.908 |
| 2010/11            | -47.247                          | 26.788               | -20.458 | -47.247                          | -8.023               | -55.269 | 0                     | 34.811               | 34.811 |
| 2011/12            | -46.717                          | 39.992               | -6.725  | -46.717                          | -2.138               | -48.855 | 0                     | 42.130               | 42.130 |
| 2012/13            | -17.143                          | 7.593                | -9.550  | -47.143                          | -1.638               | -48.781 | 0                     | 9.231                | 9.231  |

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

| Anno scolastico     | Tabella di riferimento                 |                         |                 |  | Costi previsti                  |                        |                 |  |
|---------------------|----------------------------------------|-------------------------|-----------------|--|---------------------------------|------------------------|-----------------|--|
|                     | Costi previsti in invarianza normativa |                         |                 |  | Ipotesi A<br>(con onda anomala) |                        |                 |  |
|                     | Scuola di base<br>a                    | Scuola, secondaria<br>b | Totale<br>c=a+b |  | Scuola di base<br>d             | Scuola secondaria<br>e | Totale<br>f=d+e |  |
|                     |                                        |                         |                 |  |                                 |                        |                 |  |
| 2001/02             | 21.997.310                             | 13.833.270              | 35.830.580      |  | 21.997.310                      | 13.550.708             | 35.548.018      |  |
| 2002/03             | 21.875.030                             | 13.856.704              | 35.731.734      |  | 21.853.242                      | 13.302.056             | 35.155.298      |  |
| 2003/04             | 21.778.097                             | 13.920.804              | 35.698.901      |  | 21.712.350                      | 13.030.095             | 34.742.445      |  |
| 2004/05             | 21.610.897                             | 13.949.569              | 35.560.466      |  | 22.589.468                      | 12.899.228             | 35.488.696      |  |
| 2005/06             | 21.464.235                             | 13.983.850              | 35.448.085      |  | 22.265.722                      | 12.787.704             | 35.053.426      |  |
| 2006/07             | 21.469.033                             | 14.012.429              | 35.481.462      |  | 22.066.151                      | 12.780.203             | 34.846.354      |  |
| 2007/08             | 21.549.440                             | 13.949.445              | 35.498.885      |  | 18.874.457                      | 15.276.458             | 34.150.915      |  |
| 2008/09             | 21.687.844                             | 13.828.621              | 35.516.465      |  | 19.067.276                      | 15.202.996             | 34.270.272      |  |
| 2009/10             | 21.866.446                             | 13.653.244              | 35.519.690      |  | 19.214.099                      | 14.941.326             | 34.155.425      |  |
| 2010/11             | 22.003.916                             | 13.520.766              | 35.524.682      |  | 19.333.051                      | 15.181.423             | 34.514.474      |  |
| 2011/12             | 22.120.486                             | 13.428.397              | 35.548.883      |  | 19.470.982                      | 15.907.604             | 35.378.586      |  |
| 2012/13             | 22.232.573                             | 13.350.162              | 35.582.735      |  | 19.545.990                      | 13.820.872             | 33.366.862      |  |
| <b>Totale costi</b> |                                        |                         |                 |  |                                 |                        |                 |  |
|                     |                                        |                         |                 |  | -23.978.269                     | 2.799.151              | -21.179.118     |  |

| Anno scolastico     | Tabella di riferimento                 |                         |                 |  | Costi previsti                            |                         |                 |  |
|---------------------|----------------------------------------|-------------------------|-----------------|--|-------------------------------------------|-------------------------|-----------------|--|
|                     | Costi previsti in invarianza normativa |                         |                 |  | Ipotesi B<br>(frantumazione onda anomala) |                         |                 |  |
|                     | Scuola di base<br>a                    | Scuola, secondaria<br>b | Totale<br>c=a+b |  | Scuola di base<br>g                       | Scuola, secondaria<br>h | Totale<br>i=g+h |  |
|                     |                                        |                         |                 |  |                                           |                         |                 |  |
| 2001/02             | 21.997.310                             | 13.833.270              | 35.830.580      |  | 21.997.310                                | 13.550.708              | 35.548.018      |  |
| 2002/03             | 21.875.030                             | 13.856.704              | 35.731.734      |  | 21.147.409                                | 13.962.463              | 35.109.872      |  |
| 2003/04             | 21.778.097                             | 13.920.804              | 35.698.901      |  | 20.204.099                                | 14.387.856              | 34.591.955      |  |
| 2004/05             | 21.610.897                             | 13.949.569              | 35.560.466      |  | 20.473.926                                | 14.650.333              | 35.124.259      |  |
| 2005/06             | 21.464.235                             | 13.983.850              | 35.448.085      |  | 19.401.597                                | 15.046.589              | 34.448.186      |  |
| 2006/07             | 21.469.033                             | 14.012.429              | 35.481.462      |  | 18.946.842                                | 15.110.689              | 34.057.531      |  |
| 2007/08             | 21.549.440                             | 13.949.445              | 35.498.885      |  | 18.874.457                                | 14.611.835              | 33.486.292      |  |
| 2008/09             | 21.687.844                             | 13.828.621              | 35.516.465      |  | 19.067.276                                | 13.862.841              | 32.930.117      |  |
| 2009/10             | 21.866.446                             | 13.653.244              | 35.519.690      |  | 19.214.099                                | 13.335.222              | 32.549.321      |  |
| 2010/11             | 22.003.916                             | 13.520.766              | 35.524.682      |  | 19.333.051                                | 13.023.400              | 32.356.451      |  |
| 2011/12             | 22.120.486                             | 13.428.397              | 35.548.883      |  | 19.470.982                                | 13.295.857              | 32.766.839      |  |
| 2012/13             | 22.232.573                             | 13.350.162              | 35.582.735      |  | 19.545.990                                | 13.248.619              | 32.794.609      |  |
| <b>Totale costi</b> |                                        |                         |                 |  |                                           |                         |                 |  |
|                     |                                        |                         |                 |  |                                           |                         |                 |  |

| Anno scolastico     | Ipotesi A - Invarianza normativa |                          |               |  | Ipotesi B - Invarianza normativa |                          |               |  |
|---------------------|----------------------------------|--------------------------|---------------|--|----------------------------------|--------------------------|---------------|--|
|                     | Scuola di base<br>d-a            | Scuola secondaria<br>e-b | Totale<br>f-c |  | Scuola di base<br>g-a            | Scuola secondaria<br>h-b | Totale<br>i-c |  |
|                     |                                  |                          |               |  |                                  |                          |               |  |
|                     |                                  |                          |               |  |                                  |                          |               |  |
| 2001/02             | 0                                | -282.562                 | -282.562      |  | 0                                | -282.562                 | -282.562      |  |
| 2002/03             | -21.788                          | -554.648                 | -576.436      |  | -727.621                         | 105.759                  | -621.862      |  |
| 2003/04             | -65.747                          | -890.709                 | -956.456      |  | -1.573.998                       | 467.052                  | -1.106.946    |  |
| 2004/05             | 978.571                          | -1.050.341               | -71.770       |  | -1.136.971                       | 700.764                  | -436.207      |  |
| 2005/06             | 801.487                          | -1.196.146               | -394.659      |  | -2.062.638                       | 1.062.739                | -999.899      |  |
| 2006/07             | 597.118                          | -1.232.226               | -635.108      |  | -2.522.191                       | 1.098.260                | -1.423.931    |  |
| 2007/08             | -2.674.983                       | 1.327.013                | -1.347.970    |  | -2.674.983                       | 662.390                  | -2.012.593    |  |
| 2008/09             | -2.620.568                       | 1.374.375                | -1.246.193    |  | -2.620.568                       | 34.220                   | -2.586.348    |  |
| 2009/10             | -2.652.347                       | 1.288.082                | -1.364.265    |  | -2.652.347                       | -318.022                 | -2.970.369    |  |
| 2010/11             | -2.670.865                       | 1.660.657                | -1.010.208    |  | -2.670.865                       | -497.366                 | -3.168.231    |  |
| 2011/12             | -2.649.504                       | 2.479.207                | -170.297      |  | -2.649.504                       | -132.540                 | -2.782.044    |  |
| 2012/13             | -2.686.583                       | 470.710                  | -2.215.873    |  | -2.686.583                       | -101.543                 | -2.788.126    |  |
| <b>Totale costi</b> |                                  |                          |               |  |                                  |                          |               |  |
|                     |                                  |                          |               |  |                                  |                          |               |  |

| Anno scolastico     | Ipotesi A - Ipotesi B |                          |               |  | Ipotesi A - Ipotesi B |                          |               |  |
|---------------------|-----------------------|--------------------------|---------------|--|-----------------------|--------------------------|---------------|--|
|                     | Scuola di base<br>d-g | Scuola secondaria<br>e-h | Totale<br>f-i |  | Scuola di base<br>d-g | Scuola secondaria<br>e-h | Totale<br>f-i |  |
|                     |                       |                          |               |  |                       |                          |               |  |
|                     |                       |                          |               |  |                       |                          |               |  |
| 2001/02             | 0                     | 0                        | 0             |  | 0                     | 0                        | 0             |  |
| 2002/03             | 705.833               | -660.407                 | 45.426        |  | 705.833               | -660.407                 | 45.426        |  |
| 2003/04             | 1.508.251             | -1.357.761               | 150.490       |  | 1.508.251             | -1.357.761               | 150.490       |  |
| 2004/05             | 2.115.542             | -1.751.105               | 364.437       |  | 2.115.542             | -1.751.105               | 364.437       |  |
| 2005/06             | 2.864.125             | -2.258.885               | 605.240       |  | 2.864.125             | -2.258.885               | 605.240       |  |
| 2006/07             | 3.119.309             | -2.330.486               | 788.823       |  | 3.119.309             | -2.330.486               | 788.823       |  |
| 2007/08             | 0                     | 664.623                  | 664.623       |  | 0                     | 664.623                  | 664.623       |  |
| 2008/09             | 0                     | 1.340.155                | 1.340.155     |  | 0                     | 1.340.155                | 1.340.155     |  |
| 2009/10             | 0                     | 1.606.104                | 1.606.104     |  | 0                     | 1.606.104                | 1.606.104     |  |
| 2010/11             | 0                     | 2.158.023                | 2.158.023     |  | 0                     | 2.158.023                | 2.158.023     |  |
| 2011/12             | 0                     | 2.611.747                | 2.611.747     |  | 0                     | 2.611.747                | 2.611.747     |  |
| 2012/13             | 0                     | 572.253                  | 572.253       |  | 0                     | 572.253                  | 572.253       |  |
| <b>Totale costi</b> |                       |                          |               |  |                       |                          |               |  |
|                     |                       |                          |               |  |                       |                          |               |  |

**Tabella 8.1**  
**Confronto previsione posti**

| Anno scolastico | Tabella di riferimento                 |                   |         | Posti previsti                  |                   |         |
|-----------------|----------------------------------------|-------------------|---------|---------------------------------|-------------------|---------|
|                 | Posti previsti in invarianza normativa |                   |         | Ipotesi A<br>(con onda anomala) |                   |         |
|                 | Scuola di base                         | Scuola secondaria | Totale  | Scuola di base                  | Scuola secondaria | Totale  |
|                 | a                                      | b                 | c=a+b   | d                               | e                 | f=d+e   |
| 2001/02         | 385.593                                | 223.144           | 608.737 | 385.593                         | 218.586           | 604.179 |
| 2002/03         | 383.359                                | 223.522           | 606.882 | 382.962                         | 214.575           | 597.537 |
| 2003/04         | 381.597                                | 224.556           | 606.154 | 380.399                         | 210.188           | 590.587 |
| 2004/05         | 378.718                                | 225.020           | 603.738 | 398.201                         | 208.077           | 606.278 |
| 2005/06         | 376.292                                | 225.573           | 601.866 | 397.719                         | 206.278           | 603.997 |
| 2006/07         | 376.672                                | 226.034           | 602.706 | 399.454                         | 206.157           | 605.611 |
| 2007/08         | 378.244                                | 225.018           | 603.263 | 346.285                         | 246.424           | 592.709 |
| 2008/09         | 380.747                                | 223.069           | 603.816 | 349.822                         | 245.239           | 595.061 |
| 2009/10         | 383.958                                | 220.240           | 604.198 | 352.517                         | 241.018           | 593.535 |
| 2010/11         | 386.444                                | 218.103           | 604.546 | 354.698                         | 244.891           | 599.589 |
| 2011/12         | 388.334                                | 216.613           | 604.947 | 357.230                         | 256.605           | 613.835 |
| 2012/13         | 390.076                                | 215.351           | 605.427 | 358.605                         | 222.944           | 581.549 |

| Anno scolastico | Posti previsti                            |                   |         |
|-----------------|-------------------------------------------|-------------------|---------|
|                 | Ipotesi B<br>(frantumazione onda anomala) |                   |         |
|                 | Scuola di base                            | Scuola secondaria | Totale  |
|                 | g                                         | h                 | i=g+h   |
| 2001/02         | 385.593                                   | 218.586           | 604.179 |
| 2002/03         | 370.200                                   | 225.228           | 595.428 |
| 2003/04         | 353.299                                   | 232.090           | 585.389 |
| 2004/05         | 363.042                                   | 236.324           | 599.366 |
| 2005/06         | 350.119                                   | 242.716           | 592.835 |
| 2006/07         | 347.613                                   | 243.750           | 591.363 |
| 2007/08         | 346.285                                   | 235.703           | 581.988 |
| 2008/09         | 349.822                                   | 223.621           | 573.443 |
| 2009/10         | 352.517                                   | 215.110           | 567.627 |
| 2010/11         | 354.698                                   | 210.080           | 564.778 |
| 2011/12         | 357.230                                   | 214.475           | 571.705 |
| 2012/13         | 358.605                                   | 213.713           | 572.318 |

| Anno scolastico | Ipotesi A - invarianza normativa |                   |         |
|-----------------|----------------------------------|-------------------|---------|
|                 | Scuola di base                   | Scuola secondaria | Totale  |
|                 | d-a                              | e-b               | f-c     |
|                 | 0                                | -4.558            | -4.558  |
| 2001/02         | -397                             | -8.947            | -9.345  |
| 2002/03         | -1.198                           | -14.368           | -15.567 |
| 2003/04         | 19.483                           | -16.943           | 2.540   |
| 2004/05         | 21.427                           | -19.295           | 2.131   |
| 2005/06         | 22.782                           | -19.877           | 2.905   |
| 2006/07         | -31.959                          | 21.406            | -10.554 |
| 2007/08         | -30.925                          | 22.170            | -8.755  |
| 2008/09         | -31.441                          | 20.778            | -10.663 |
| 2009/10         | -31.746                          | 26.788            | -4.957  |
| 2010/11         | -31.104                          | 39.992            | 8.888   |
| 2011/12         | -31.471                          | 7.593             | -23.878 |

| Anno scolastico | Ipotesi B - invarianza normativa |                   |         |
|-----------------|----------------------------------|-------------------|---------|
|                 | Scuola di base                   | Scuola secondaria | Totale  |
|                 | g-a                              | h-b               | i-c     |
|                 | 0                                | -4.558            | -4.558  |
| 2001/02         | -13.159                          | 1.706             | -11.454 |
| 2002/03         | -28.298                          | 7.534             | -20.765 |
| 2003/04         | -15.676                          | 11.304            | -4.372  |
| 2004/05         | -26.173                          | 17.143            | -9.031  |
| 2005/06         | -29.059                          | 17.716            | -11.343 |
| 2006/07         | -31.959                          | 10.685            | -21.275 |
| 2007/08         | -30.925                          | 552               | -30.373 |
| 2008/09         | -31.441                          | -5.130            | -36.571 |
| 2009/10         | -31.746                          | -8.023            | -39.768 |
| 2010/11         | -31.104                          | -2.138            | -33.242 |
| 2011/12         | -31.471                          | -1.638            | -33.109 |

| Anno scolastico | Ipotesi A - Ipotesi B |                   |        |
|-----------------|-----------------------|-------------------|--------|
|                 | Scuola di base        | Scuola secondaria | Totale |
|                 | d-g                   | e-h               | f-i    |
|                 | 0                     | 0                 | 0      |
| 2001/02         | 12.762                | -10.653           | 2.109  |
| 2002/03         | 27.100                | -21.902           | 5.198  |
| 2003/04         | 35.159                | -28.247           | 6.912  |
| 2004/05         | 47.600                | -36.438           | 11.162 |
| 2005/06         | 51.841                | -37.593           | 14.248 |
| 2006/07         | 0                     | 10.721            | 10.721 |
| 2007/08         | 0                     | 21.618            | 21.618 |
| 2008/09         | 0                     | 25.908            | 25.908 |
| 2009/10         | 0                     | 34.811            | 34.811 |
| 2010/11         | 0                     | 42.130            | 42.130 |
| 2011/12         | 0                     | 9.231             | 9.231  |

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

**ALLEGATO B**

| Anno scolastico | Tabella di riferimento                 |                   |            |  | Costi previsti                  |                   |            |  |
|-----------------|----------------------------------------|-------------------|------------|--|---------------------------------|-------------------|------------|--|
|                 | Costi previsti in invarianza normativa |                   |            |  | Ipotesi A<br>(con onda anomala) |                   |            |  |
|                 | Scuola di base                         | Scuola secondaria | Totale     |  | Scuola di base                  | Scuola secondaria | Totale     |  |
|                 | a                                      | b                 | c=a+b      |  | d                               | e                 | f=d+e      |  |
| 2001/02         | 21.997.310                             | 13.833.270        | 35.830.580 |  | 21.997.310                      | 13.550.708        | 35.548.018 |  |
| 2002/03         | 21.875.030                             | 13.856.704        | 35.731.734 |  | 21.853.242                      | 13.302.056        | 35.155.298 |  |
| 2003/04         | 21.778.097                             | 13.920.804        | 35.698.901 |  | 21.712.350                      | 13.030.095        | 34.742.445 |  |
| 2004/05         | 21.610.897                             | 13.949.569        | 35.560.466 |  | 23.192.093                      | 12.899.228        | 36.091.321 |  |
| 2005/06         | 21.464.235                             | 13.983.850        | 35.448.085 |  | 22.997.957                      | 12.787.704        | 35.785.661 |  |
| 2006/07         | 21.469.033                             | 14.012.429        | 35.481.462 |  | 22.932.042                      | 12.780.203        | 35.712.245 |  |
| 2007/08         | 21.549.440                             | 13.949.445        | 35.498.885 |  | 19.737.042                      | 15.276.458        | 35.013.500 |  |
| 2008/09         | 21.687.844                             | 13.828.621        | 35.516.465 |  | 19.938.639                      | 15.202.996        | 35.141.635 |  |
| 2009/10         | 21.866.446                             | 13.653.244        | 35.519.690 |  | 20.092.244                      | 14.941.326        | 35.033.570 |  |
| 2010/11         | 22.003.916                             | 13.520.766        | 35.524.682 |  | 20.216.554                      | 15.181.423        | 35.397.977 |  |
| 2011/12         | 22.120.486                             | 13.428.397        | 35.548.883 |  | 20.360.869                      | 15.907.604        | 36.268.473 |  |
| 2012/13         | 22.232.573                             | 13.350.162        | 35.582.735 |  | 20.439.239                      | 13.820.872        | 34.260.111 |  |

| Anno scolastico | Ipotesi A - Invarianza normativa |                   |            |   | Ipotesi B - Invarianza normativa |                   |             |          |
|-----------------|----------------------------------|-------------------|------------|---|----------------------------------|-------------------|-------------|----------|
|                 | Scuola di base                   | Scuola secondaria | Totale     |   | Scuola di base                   | Scuola secondaria | Totale      |          |
|                 | d-a                              | e-b               | f-c        |   | g-a                              | h-b               | i-c         |          |
|                 | -                                | -                 | -282.562   | - | -282.562                         | -282.562          | -282.562    | -282.562 |
| 2001/02         | -21.788                          | -554.648          | -576.436   |   | -727.621                         | 105.759           | -621.862    |          |
| 2002/03         | -65.747                          | -890.709          | -956.456   |   | -1.573.998                       | 467.052           | -1.106.946  |          |
| 2004/05         | 1.581.196                        | -1.050.341        | 530.855    |   | -534.346                         | 700.764           | 166.418     |          |
| 2005/06         | 1.533.722                        | -1.196.146        | 337.576    |   | -1.330.403                       | 1.062.739         | -267.664    |          |
| 2006/07         | 1.463.009                        | -1.232.226        | 230.783    |   | -1.656.300                       | 1.098.260         | -558.040    |          |
| 2007/08         | -1.812.398                       | 1.327.013         | -485.385   |   | -1.812.398                       | 662.390           | -1.150.008  |          |
| 2008/09         | -1.749.205                       | 1.374.375         | -374.830   |   | -1.749.205                       | 34.220            | -1.714.985  |          |
| 2009/10         | -1.774.202                       | 1.288.082         | -486.120   |   | -1.774.202                       | -318.022          | -2.092.224  |          |
| 2010/11         | -1.787.362                       | 1.660.657         | -126.705   |   | -1.787.362                       | -497.366          | -2.284.728  |          |
| 2011/12         | -1.759.617                       | 2.479.207         | 719.590    |   | -1.759.617                       | -132.540          | -1.892.157  |          |
| 2012/13         | -1.793.334                       | 470.710           | -1.322.624 |   | -1.793.334                       | -101.543          | -1.894.877  |          |
| Totale costi    | -6.185.726                       | 3.393.412         | -2.792.314 |   | -16.498.786                      | 2.799.151         | -13.699.635 |          |

| Anno scolastico | Costi previsti                            |                   |            |  | Ipotesi A - Ipotesi B |                   |           |  |
|-----------------|-------------------------------------------|-------------------|------------|--|-----------------------|-------------------|-----------|--|
|                 | Ipotesi B<br>(frantumazione onda anomala) |                   |            |  | Ipotesi A - Ipotesi B |                   |           |  |
|                 | Scuola di base                            | Scuola secondaria | Totale     |  | Scuola di base        | Scuola secondaria | Totale    |  |
|                 | g                                         | h                 | i=g+h      |  | d-g                   | e-h               | f-i       |  |
| 2001/02         | 21.997.310                                | 13.550.708        | 35.548.018 |  | 0                     | 0                 | 0         |  |
| 2002/03         | 21.147.409                                | 13.962.463        | 35.109.872 |  | 705.833               | -660.407          | 45.426    |  |
| 2003/04         | 20.204.099                                | 14.387.856        | 34.591.955 |  | 1.508.251             | -1.357.761        | 150.490   |  |
| 2004/05         | 21.076.551                                | 14.650.333        | 35.726.884 |  | 2.115.542             | -1.751.105        | 364.437   |  |
| 2005/06         | 20.133.832                                | 15.046.589        | 35.180.421 |  | 2.864.125             | -2.258.885        | 605.240   |  |
| 2006/07         | 19.812.733                                | 15.110.689        | 34.923.422 |  | 3.119.309             | -2.330.486        | 788.823   |  |
| 2007/08         | 19.737.042                                | 14.611.835        | 34.348.877 |  | 0                     | 664.623           | 664.623   |  |
| 2008/09         | 19.938.639                                | 13.862.841        | 33.801.480 |  | 0                     | 1.340.155         | 1.340.155 |  |
| 2009/10         | 20.092.244                                | 13.335.222        | 33.427.466 |  | 0                     | 1.606.104         | 1.606.104 |  |
| 2010/11         | 20.216.554                                | 13.023.400        | 33.239.954 |  | 0                     | 2.158.023         | 2.158.023 |  |
| 2011/12         | 20.360.869                                | 13.295.857        | 33.656.726 |  | 0                     | 2.611.747         | 2.611.747 |  |
| 2012/13         | 20.439.239                                | 13.248.619        | 33.687.858 |  | 0                     | 572.253           | 572.253   |  |

**Tabella 8.2**  
Confronto previsione posti

| Anno scolastico | Tabella di riferimento                 |                   |         |  | Posti previsti                  |                   |         |  |
|-----------------|----------------------------------------|-------------------|---------|--|---------------------------------|-------------------|---------|--|
|                 | Posti previsti in invarianza normativa |                   |         |  | Ipotesi A<br>(con onda anomala) |                   |         |  |
|                 | Scuola di base                         | Scuola secondaria | Totale  |  | Scuola di base                  | Scuola secondaria | Totale  |  |
|                 | a                                      | b                 | c=a+b   |  | d                               | e                 | f=d+e   |  |
| 2001/02         | 385.593                                | 223.144           | 608.737 |  | 385.593                         | 218.586           | 604.179 |  |
| 2002/03         | 383.359                                | 223.522           | 606.882 |  | 382.962                         | 214.575           | 597.537 |  |
| 2003/04         | 381.597                                | 224.556           | 606.154 |  | 380.399                         | 210.188           | 590.587 |  |
| 2004/05         | 378.718                                | 225.020           | 603.738 |  | 407.170                         | 208.077           | 615.247 |  |
| 2005/06         | 376.292                                | 225.573           | 601.866 |  | 408.617                         | 206.278           | 614.895 |  |
| 2006/07         | 376.672                                | 226.034           | 602.706 |  | 412.341                         | 206.157           | 618.498 |  |
| 2007/08         | 378.244                                | 225.018           | 603.263 |  | 359.122                         | 246.424           | 605.546 |  |
| 2008/09         | 380.747                                | 223.069           | 603.816 |  | 362.791                         | 245.239           | 608.030 |  |
| 2009/10         | 383.958                                | 220.240           | 604.198 |  | 365.585                         | 241.018           | 606.603 |  |
| 2010/11         | 386.444                                | 218.103           | 604.546 |  | 367.848                         | 244.891           | 612.739 |  |
| 2011/12         | 388.334                                | 216.613           | 604.947 |  | 370.473                         | 256.605           | 627.078 |  |
| 2012/13         | 390.076                                | 215.351           | 605.427 |  | 371.899                         | 222.944           | 594.843 |  |

| Anno scolastico | Posti previsti                            |                   |         |  |
|-----------------|-------------------------------------------|-------------------|---------|--|
|                 | Ipotesi B<br>(frantumazione onda anomala) |                   |         |  |
|                 | Scuola di base                            | Scuola secondaria | Totale  |  |
|                 | g                                         | h                 | i=g+h   |  |
| 2001/02         | 385.593                                   | 218.586           | 604.179 |  |
| 2002/03         | 370.200                                   | 225.228           | 595.428 |  |
| 2003/04         | 353.299                                   | 232.090           | 585.389 |  |
| 2004/05         | 372.011                                   | 236.324           | 608.335 |  |
| 2005/06         | 361.017                                   | 242.716           | 603.733 |  |
| 2006/07         | 360.500                                   | 243.750           | 604.250 |  |
| 2007/08         | 359.122                                   | 235.703           | 594.825 |  |
| 2008/09         | 362.791                                   | 223.621           | 586.412 |  |
| 2009/10         | 365.585                                   | 215.110           | 580.695 |  |
| 2010/11         | 367.848                                   | 210.080           | 577.928 |  |
| 2011/12         | 370.473                                   | 214.475           | 584.948 |  |
| 2012/13         | 371.899                                   | 213.713           | 585.612 |  |

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

| Anno scolastico | Ipotesi A - Ipotesi B |                   |        |  |
|-----------------|-----------------------|-------------------|--------|--|
|                 | Scuola di base        | Scuola secondaria | Totale |  |
|                 | d-g                   | e-h               | f-i    |  |
| 2001/02         | 0                     | 0                 | 0      |  |
| 2002/03         | 12.762                | -10.653           | 2.109  |  |
| 2003/04         | 27.100                | -21.902           | 5.198  |  |
| 2004/05         | 35.159                | -28.247           | 6.912  |  |
| 2005/06         | 47.600                | -36.438           | 11.162 |  |
| 2006/07         | 51.841                | -37.593           | 14.248 |  |
| 2007/08         | 0                     | 10.721            | 10.721 |  |
| 2008/09         | 0                     | 21.618            | 21.618 |  |
| 2009/10         | 0                     | 25.908            | 25.908 |  |
| 2010/11         | 0                     | 34.811            | 34.811 |  |
| 2011/12         | 0                     | 42.130            | 42.130 |  |
| 2012/13         | 0                     | 9.231             | 9.231  |  |

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

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

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

## ALLEGATO B

TABELLA 9

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

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

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

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

## Tabella 10

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

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

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

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

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

|                                                                                                                                                           |                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| Scuola elementare (costo medio di un docente con anzianità di servizio nella fascia 15/20 anni, comprensivo della 13ma mensilità e degli oneri accessori) | 54.880.411 (*) |
| Scuola media (costo medio di un docente con anzianità di servizio nella fascia 15/20 anni, comprensivo della 13ma mensilità e degli oneri accessori)      | 60.170.699 (*) |

(\*) valori forniti dall'Ufficio Bilancio e Programmazione Economica del Ministero della Pubblica Istruzione.

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

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

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

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

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

➤ *ipotesi unificazione orario docenti scuola di base a 20 ore*

Nella ipotesi di orario della scuola di base a 20 ore, il fabbisogno di docenti della nuova scuola di base nell'a.s. 2012/2013 ammonterebbe a 358605 (si vedano tabelle 8.1 e 8.1 bis), di cui 215163 docenti provenienti dall' "*ex ruolo elementare*" e 143442 docenti provenienti dall' "*ex ruolo scuola media*".

|              | Posti scuola di base | Costo medio personale ruolo unificato | Costo del personale |
|--------------|----------------------|---------------------------------------|---------------------|
| a.s. 2012/13 | 358605               | 60.170.699                            | 21.577.513.514.900  |

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

*Costo dell'equiparazione stipendiale*

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

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

|              | Totale posti | Ex scuola elementare | Ex scuola media | Costo del personale |
|--------------|--------------|----------------------|-----------------|---------------------|
| a.s. 2012/13 | 358605       | 215163               | 143442          | 20.439.239.277.950  |

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

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

➤ *ipotesi unificazione orario docenti scuola di base a 18 ore*

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

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

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

*Costo dell'equiparazione stipendiale*

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

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

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

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

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

## ALLEGATO B bis

### Riordino dei cicli scolastici

Previsione di alunni, classi e posti fino all'a.s. 2012/2013,  
nell'ipotesi di attuazione della riforma dall'a.s. 2001/2002 per i primi due anni della  
scuola di base e dall'a.s. 2002/2003 per il primo anno della scuola secondaria.

## ALLEGATO B bis

Tabella 1a  
Previsione alunni in invarianza normativa

| Anno<br>scolastico | Scuola elementare |         |         |         |         |
|--------------------|-------------------|---------|---------|---------|---------|
|                    | I                 | II      | III     | IV      | V       |
| 2001/02            | 478.361           | 494.526 | 503.706 | 516.636 | 520.992 |
| 2002/03            | 487.294           | 486.469 | 493.857 | 503.635 | 517.525 |
| 2003/04            | 490.669           | 495.284 | 485.807 | 493.779 | 504.545 |
| 2004/05            | 484.012           | 498.835 | 494.556 | 485.726 | 494.658 |
| 2005/06            | 488.031           | 492.067 | 498.119 | 494.424 | 486.583 |
| 2006/07            | 516.026           | 496.127 | 491.392 | 498.001 | 495.220 |
| 2007/08            | 516.899           | 524.463 | 495.413 | 491.306 | 498.826 |
| 2008/09            | 515.843           | 525.483 | 523.633 | 495.295 | 492.166 |
| 2009/10            | 514.040           | 524.416 | 524.736 | 523.439 | 496.113 |
| 2010/11            | 512.536           | 522.588 | 523.677 | 524.620 | 524.194 |
| 2011/12            | 509.763           | 521.056 | 521.854 | 523.568 | 525.500 |
| 2012/13            | 501.795           | 518.244 | 520.324 | 521.747 | 524.457 |

| Scuola media |         |         |
|--------------|---------|---------|
| I            | II      | III     |
| 587.127      | 562.521 | 552.728 |
| 584.881      | 567.507 | 550.692 |
| 580.894      | 565.828 | 555.553 |
| 567.148      | 561.982 | 554.007 |
| 555.824      | 549.153 | 550.353 |
| 546.636      | 538.096 | 538.028 |
| 555.038      | 529.122 | 527.170 |
| 559.385      | 536.479 | 518.318 |
| 552.708      | 540.826 | 525.056 |
| 556.388      | 534.851 | 529.384 |
| 586.015      | 537.984 | 523.831 |
| 589.383      | 565.497 | 526.647 |

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

## ALLEGATO B bis

Tabella 1b  
Previsione classi in invarianza normativa

| Anno<br>scolastico | Scuola elementare |        |        |        |        |
|--------------------|-------------------|--------|--------|--------|--------|
|                    | I                 | II     | III    | IV     | V      |
| 2001/02            | 26.355            | 26.770 | 27.513 | 28.480 | 29.048 |
| 2002/03            | 26.847            | 26.334 | 26.975 | 27.763 | 28.854 |
| 2003/04            | 27.033            | 26.811 | 26.535 | 27.220 | 28.131 |
| 2004/05            | 26.666            | 27.004 | 27.013 | 26.776 | 27.579 |
| 2005/06            | 26.888            | 26.637 | 27.208 | 27.255 | 27.129 |
| 2006/07            | 28.430            | 26.857 | 26.840 | 27.452 | 27.611 |
| 2007/08            | 28.478            | 28.391 | 27.060 | 27.083 | 27.812 |
| 2008/09            | 28.420            | 28.446 | 28.601 | 27.303 | 27.441 |
| 2009/10            | 28.321            | 28.388 | 28.662 | 28.855 | 27.661 |
| 2010/11            | 28.238            | 28.289 | 28.604 | 28.920 | 29.226 |
| 2011/12            | 28.085            | 28.207 | 28.504 | 28.862 | 29.299 |
| 2012/13            | 27.646            | 28.054 | 28.421 | 28.761 | 29.241 |

| Scuola media |        |        |
|--------------|--------|--------|
| I            | II     | III    |
| 27.432       | 27.020 | 27.689 |
| 27.327       | 27.259 | 27.587 |
| 27.141       | 27.178 | 27.831 |
| 26.499       | 26.994 | 27.753 |
| 25.970       | 26.377 | 27.570 |
| 25.540       | 25.846 | 26.953 |
| 25.933       | 25.415 | 26.409 |
| 26.136       | 25.769 | 25.965 |
| 25.824       | 25.977 | 26.303 |
| 25.996       | 25.690 | 26.520 |
| 27.380       | 25.841 | 26.242 |
| 27.538       | 27.162 | 26.383 |

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

## ALLEGATO B bis

Tabella 1c  
Previsione posti in invarianza normativa

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

## ALLEGATO B bis

**Tabella 2**  
Riforma dei cicli - Ipotesi A  
Previsione alunni

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

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

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

## ALLEGATO D bis



**Tabella 3**  
Riforma dei cicli - Ipotesi A  
Previsione classi

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

| Anno scolastico | Nuovo ciclo di base |        |        |        |        |        |        |
|-----------------|---------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
|                 | I                   | II     | III    | IV     | V      | VI     | VII    |
| 2001/02         | 26.355              | 26.770 |        |        |        |        |        |
| 2002/03         | 26.847              | 26.334 | 26.734 |        |        |        |        |
| 2003/04         | 27.033              | 26.811 | 26.298 | 26.730 |        |        |        |
| 2004/05         | 26.666              | 27.004 | 26.772 | 26.294 | 26.778 |        |        |
| 2005/06         | 26.888              | 26.637 | 26.965 | 26.765 | 26.295 | 28.674 |        |
| 2006/07         | 28.430              | 26.857 | 26.601 | 26.959 | 26.764 | 26.302 | 29.921 |
| 2007/08         | 28.478              | 28.391 | 26.818 | 26.596 | 26.958 | 26.762 | 27.098 |
| 2008/09         | 28.420              | 28.446 | 28.346 | 26.812 | 26.597 | 26.957 | 27.475 |
| 2009/10         | 28.321              | 28.388 | 28.406 | 28.336 | 26.811 | 26.598 | 27.680 |
| 2010/11         | 28.238              | 28.209 | 28.348 | 28.399 | 28.331 | 26.811 | 27.328 |
| 2011/12         | 28.085              | 28.207 | 28.250 | 28.343 | 28.399 | 28.327 | 27.530 |
| 2012/13         | 27.646              | 28.054 | 28.167 | 28.244 | 28.343 | 28.399 | 29.047 |

| Anno scolastico | Scuola secondaria |        |        |        |        |
|-----------------|-------------------|--------|--------|--------|--------|
|                 | I                 | II     | III    | IV     | V      |
| 2001/02         | 24.105            | 23.040 | 21.710 | 19.735 | 19.212 |
| 2002/03         | 24.528            | 22.880 | 21.491 | 20.210 | 18.878 |
| 2003/04         | 24.367            | 23.379 | 21.353 | 20.079 | 19.337 |
| 2004/05         | 24.428            | 23.294 | 21.864 | 19.939 | 19.211 |
| 2005/06         | 24.252            | 23.363 | 21.819 | 20.517 | 19.083 |
| 2006/07         | 23.971            | 23.230 | 21.851 | 20.547 | 19.727 |
| 2007/08         | 45.481            | 22.990 | 21.717 | 20.612 | 19.851 |
| 2008/09         | 23.216            | 44.769 | 21.476 | 20.528 | 19.989 |
| 2009/10         | 21.833            | 26.014 | 39.530 | 20.339 | 19.988 |
| 2010/11         | 21.789            | 23.549 | 24.780 | 39.693 | 19.881 |
| 2011/12         | 21.419            | 23.382 | 22.084 | 25.921 | 43.030 |
| 2012/13         | 21.443            | 22.999 | 22.063 | 22.777 | 28.752 |

## ALLEGATO B bis

Tabella 4.0  
Riforma dei cicli - Ipotesi A  
Previsione posti

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

## ALLEGATO B bis

Tabella 4.1  
Riforma dei cicli - Ipotesi A  
Previsione posti

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

## ALLEGATO B bis

Tabella 4.2  
Riforma dei cicli - Ipotesi A  
Previsione posti

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

## ALLEGATO B bis

**Tabella 5**  
Riforma del ciclo - Ipotesi B  
Previsione alunni

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

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

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

## ALLEGATO B bis

Tabella 6  
Riforma del ciclo - Ipotesi B  
Previsione classi

| Anno scolastico | Scuola elementare |    |        |        |        | Scuola media |        |        |
|-----------------|-------------------|----|--------|--------|--------|--------------|--------|--------|
|                 | I                 | II | III    | IV     | V      | I            | II     | III    |
| 2001/02         |                   |    | 27.513 | 28.480 | 29.040 | 27.432       | 27.020 | 27.689 |
| 2002/03         |                   |    |        | 20.821 | 28.674 | 27.277       | 26.465 | 27.895 |
| 2003/04         |                   |    |        |        | 14.089 | 26.839       | 27.074 | 26.174 |
| 2004/05         |                   |    |        |        |        | 8.848        | 26.528 | 27.590 |
| 2005/06         |                   |    |        |        |        |              | 0      | 29.199 |
| 2006/07         |                   |    |        |        |        |              |        | 0      |

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

| Anno scolastico | Scuola secondaria |        |        |        |        |
|-----------------|-------------------|--------|--------|--------|--------|
|                 | I                 | II     | III    | IV     | V      |
| 2001/02         | 24.105            | 23.040 | 21.710 | 19.735 | 19.212 |
| 2002/03         | 30.162            | 22.880 | 21.491 | 20.218 | 18.870 |
| 2003/04         | 31.024            | 28.305 | 21.353 | 20.079 | 19.337 |
| 2004/05         | 28.914            | 29.540 | 26.066 | 19.939 | 19.211 |
| 2005/06         | 29.673            | 27.803 | 27.531 | 24.211 | 19.083 |
| 2006/07         | 25.704            | 28.367 | 26.125 | 25.825 | 23.177 |
| 2007/08         | 24.056            | 24.879 | 26.480 | 24.712 | 24.905 |
| 2008/09         | 21.726            | 24.457 | 23.437 | 25.009 | 23.994 |
| 2009/10         | 21.737            | 23.360 | 22.294 | 22.313 | 24.343 |
| 2010/11         | 21.783            | 23.314 | 21.543 | 22.822 | 21.864 |
| 2011/12         | 21.410            | 22.265 | 21.721 | 22.124 | 24.946 |

## ALLEGATO B bis

Tabella 7.0  
Riforma dei cicli - Ipotesi B  
Previsione posti

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

ALLEGATO B bis

Tabella 7.1  
Riforma dei cicli - Ipotesi B  
Previsione posti

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

## ALLEGATO B bis

Tabella 7.2  
Riforma dei cicli - Ipotesi B  
Previsione posti

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

Tabella 8.0  
Confronto previsione posti

| Anno scolastico | Tabella di riferimento                 |                   |         | Posti previsti                  |                   |         |
|-----------------|----------------------------------------|-------------------|---------|---------------------------------|-------------------|---------|
|                 | Posti previsti in invarianza normativa |                   |         | Ipotesi A<br>(con onda anomala) |                   |         |
|                 | Scuola di base                         | Scuola secondaria | Totale  | Scuola di base                  | Scuola secondaria | Totale  |
| 2001/02         | 385.593                                | 223.144           | 608.737 | 385.593                         | 223.144           | 608.737 |
| 2002/03         | 383.359                                | 223.522           | 606.882 | 380.399                         | 218.884           | 601.846 |
| 2003/04         | 381.597                                | 224.556           | 606.154 | 380.399                         | 215.547           | 595.946 |
| 2004/05         | 378.718                                | 225.020           | 603.738 | 387.628                         | 210.548           | 598.176 |
| 2005/06         | 376.292                                | 225.573           | 601.866 | 384.872                         | 208.581           | 593.453 |
| 2006/07         | 376.672                                | 226.034           | 602.706 | 384.262                         | 206.728           | 590.990 |
| 2007/08         | 378.244                                | 225.018           | 603.263 | 331.151                         | 247.052           | 578.203 |
| 2008/09         | 380.747                                | 223.069           | 603.816 | 334.534                         | 245.779           | 580.313 |
| 2009/10         | 383.958                                | 220.240           | 604.198 | 337.110                         | 241.479           | 578.589 |
| 2010/11         | 386.444                                | 218.103           | 604.546 | 339.197                         | 245.239           | 584.436 |
| 2011/12         | 388.334                                | 216.613           | 604.947 | 341.617                         | 256.856           | 598.473 |
| 2012/13         | 390.076                                | 215.351           | 605.427 | 342.933                         | 223.194           | 566.127 |

| Posti previsti                            |                   |         |
|-------------------------------------------|-------------------|---------|
| Ipotesi B<br>(frantumazione onda anomala) |                   |         |
| Scuola di base                            | Scuola secondaria | Totale  |
| g                                         | h                 | i=g+h   |
| 385.593                                   | 223.144           | 608.737 |
| 370.200                                   | 229.538           | 599.738 |
| 353.299                                   | 237.449           | 590.748 |
| 352.469                                   | 238.787           | 591.256 |
| 337.272                                   | 245.014           | 582.286 |
| 332.421                                   | 244.304           | 576.725 |
| 331.151                                   | 236.427           | 567.578 |
| 334.534                                   | 224.308           | 558.842 |
| 337.110                                   | 215.655           | 552.765 |
| 339.197                                   | 210.510           | 549.707 |
| 341.617                                   | 214.761           | 556.378 |
| 342.933                                   | 213.876           | 556.809 |

| Ipotesi A - Ipotesi B |                   |        |
|-----------------------|-------------------|--------|
| Scuola di base        | Scuola secondaria | Totale |
| d-g                   | e-h               | f-i    |
| 0                     | 0                 | 0      |
| 12.762                | -10.654           | 2.108  |
| 27.100                | -21.902           | 5.198  |
| 35.159                | -28.239           | 6.920  |
| 47.600                | -36.433           | 11.167 |
| 51.841                | -37.576           | 14.265 |
| 0                     | 10.625            | 10.625 |
| 0                     | 21.471            | 21.471 |
| 0                     | 25.824            | 25.824 |
| 0                     | 34.729            | 34.729 |
| 0                     | 42.095            | 42.095 |
| 0                     | 9.318             | 9.318  |

| Ipotesi B - invarianza normativa |                   |         |
|----------------------------------|-------------------|---------|
| Scuola di base                   | Scuola secondaria | Totale  |
| g-a                              | h-b               | i-c     |
| 0                                | 0                 | 0       |
| -13.159                          | 6.016             | -7.144  |
| -28.298                          | 12.893            | -15.406 |
| -26.249                          | 13.767            | -12.482 |
| -39.020                          | 19.441            | -19.580 |
| -44.251                          | 18.270            | -25.981 |
| -47.093                          | 11.409            | -35.685 |
| -46.213                          | 1.239             | -44.974 |
| -46.848                          | -4.585            | -51.433 |
| -47.247                          | -7.593            | -54.839 |
| -46.717                          | -1.852            | -48.569 |
| -47.143                          | -1.475            | -48.618 |

| Ipotesi A - invarianza normativa |                   |         |
|----------------------------------|-------------------|---------|
| Scuola di base                   | Scuola secondaria | Totale  |
| d-a                              | e-b               | f-c     |
| 0                                | 0                 | 0       |
| -397                             | -4.638            | -5.036  |
| -1.198                           | -9.009            | -10.208 |
| 8.910                            | -14.472           | -5.562  |
| 8.580                            | -16.992           | -8.413  |
| 7.590                            | -19.306           | -11.716 |
| -47.093                          | 22.034            | -25.060 |
| -46.213                          | 22.710            | -23.503 |
| -46.848                          | 21.239            | -25.609 |
| -47.247                          | 27.136            | -20.110 |
| -46.717                          | 40.243            | -6.474  |
| -47.143                          | 7.843             | -39.300 |

Tabella 8.0. costi  
Confronto previsione costi (in milioni)

| Anno scolastico | Tabella di riferimento                 |                        |                 |  | Costi previsti                  |                        |                 |  |
|-----------------|----------------------------------------|------------------------|-----------------|--|---------------------------------|------------------------|-----------------|--|
|                 | Costi previsti in invarianza normativa |                        |                 |  | Ipotesi A<br>(con onda anomala) |                        |                 |  |
|                 | Scuola di base<br>a                    | Scuola secondaria<br>b | Totale<br>c=a+b |  | Scuola di base<br>d             | Scuola secondaria<br>e | Totale<br>f=d+e |  |
| 2001/02         | 21.997.310                             | 13.833.270             | 35.830.580      |  | 21.997.310                      | 13.833.270             | 35.830.580      |  |
| 2002/03         | 21.875.030                             | 13.856.704             | 35.731.734      |  | 21.853.242                      | 13.569.182             | 35.422.424      |  |
| 2003/04         | 21.778.097                             | 13.920.804             | 35.698.901      |  | 21.712.350                      | 13.362.313             | 35.074.663      |  |
| 2004/05         | 21.610.897                             | 13.949.569             | 35.560.466      |  | 22.589.468                      | 13.052.412             | 35.641.880      |  |
| 2005/06         | 21.464.235                             | 13.983.850             | 35.448.085      |  | 22.265.722                      | 12.930.473             | 35.196.195      |  |
| 2006/07         | 21.469.033                             | 14.012.429             | 35.481.462      |  | 22.066.151                      | 12.815.600             | 34.881.751      |  |
| 2007/08         | 21.549.440                             | 13.949.445             | 35.498.885      |  | 18.074.457                      | 15.315.389             | 34.189.846      |  |
| 2008/09         | 21.687.844                             | 13.828.621             | 35.516.465      |  | 19.067.276                      | 15.236.472             | 34.303.748      |  |
| 2009/10         | 21.866.446                             | 13.653.244             | 35.519.690      |  | 19.214.099                      | 14.969.904             | 34.184.003      |  |
| 2010/11         | 22.003.916                             | 13.520.766             | 35.524.682      |  | 19.333.051                      | 15.202.996             | 34.536.047      |  |
| 2011/12         | 22.120.486                             | 13.428.397             | 35.548.883      |  | 19.470.982                      | 15.923.164             | 35.394.146      |  |
| 2012/13         | 22.232.573                             | 13.350.162             | 35.582.735      |  | 19.545.990                      | 13.836.370             | 33.382.360      |  |
| Totale          | -13.665.209                            | 4.760.284              | -8.904.925      |  | -23.978.269                     | 4.186.357              | -19.791.912     |  |

| Anno scolastico | Ipotesi A - invarianza normativa |                          |               |  | Ipotesi B - invarianza normativa |                          |               |  |
|-----------------|----------------------------------|--------------------------|---------------|--|----------------------------------|--------------------------|---------------|--|
|                 | Scuola di base<br>d-a            | Scuola secondaria<br>e-b | Totale<br>f-c |  | Scuola di base<br>g-a            | Scuola secondaria<br>h-b | Totale<br>i-c |  |
|                 | 0                                | 0                        | 0             |  | 0                                | 0                        | 0             |  |
| 2001/02         | -21.788                          | -287.522                 | -309.310      |  | -727.621                         | 372.947                  | -354.674      |  |
| 2002/03         | -65.747                          | -558.491                 | -624.238      |  | -1.573.998                       | 799.270                  | -774.728      |  |
| 2003/04         | 978.571                          | -897.157                 | 81.414        |  | -1.136.971                       | 853.451                  | -283.520      |  |
| 2004/05         | 801.407                          | -1.053.377               | -251.970      |  | -2.062.638                       | 1.205.198                | -857.440      |  |
| 2005/06         | 597.118                          | -1.196.829               | -599.711      |  | -2.522.191                       | 1.132.604                | -1.389.587    |  |
| 2006/07         | -2.674.983                       | 1.365.944                | -1.309.039    |  | -2.674.983                       | 707.273                  | -1.967.710    |  |
| 2007/08         | -2.620.568                       | 1.407.851                | -1.212.717    |  | -2.620.568                       | 76.809                   | -2.543.759    |  |
| 2008/09         | -2.652.347                       | 1.316.660                | -1.335.687    |  | -2.652.347                       | -284.236                 | -2.936.583    |  |
| 2009/10         | -2.670.865                       | 1.082.230                | -988.635      |  | -2.670.865                       | -470.710                 | -3.141.575    |  |
| 2010/11         | -2.649.504                       | 2.494.767                | -154.737      |  | -2.649.504                       | -114.810                 | -2.764.314    |  |
| 2011/12         | -2.686.503                       | 486.208                  | -2.200.295    |  | -2.686.503                       | -91.439                  | -2.778.022    |  |
| 2012/13         |                                  |                          |               |  |                                  |                          |               |  |
| Totale          | -13.665.209                      | 4.760.284                | -8.904.925    |  | -23.978.269                      | 4.186.357                | -19.791.912   |  |

| Anno scolastico | Costi previsti      |                        |                 |  | Ipotesi B<br>(frontumazione onda anomala) |                          |               |  |
|-----------------|---------------------|------------------------|-----------------|--|-------------------------------------------|--------------------------|---------------|--|
|                 | Scuola di base<br>g | Scuola secondaria<br>h | Totale<br>i=g+h |  | Scuola di base<br>d-g                     | Scuola secondaria<br>e-h | Totale<br>f-i |  |
|                 | 0                   | 0                      | 0               |  | 0                                         | 0                        | 0             |  |
| 2001/02         | 21.997.310          | 13.833.270             | 35.830.580      |  | 705.833                                   | -660.469                 | 45.364        |  |
| 2002/03         | 21.147.409          | 14.229.651             | 35.377.060      |  | 1.508.251                                 | -1.357.761               | 150.490       |  |
| 2003/04         | 20.204.099          | 14.720.074             | 34.924.173      |  | 2.115.542                                 | -1.750.608               | 364.934       |  |
| 2004/05         | 20.473.926          | 14.803.020             | 35.276.946      |  | 2.864.125                                 | -2.258.575               | 605.550       |  |
| 2005/06         | 19.401.597          | 15.189.048             | 34.590.645      |  | 3.119.309                                 | -2.329.433               | 789.876       |  |
| 2006/07         | 18.946.842          | 15.145.033             | 34.091.875      |  | 0                                         | 658.671                  | 658.671       |  |
| 2007/08         | 18.074.457          | 14.656.718             | 33.531.175      |  | 0                                         | 1.331.042                | 1.331.042     |  |
| 2008/09         | 19.067.276          | 13.905.430             | 32.972.706      |  | 0                                         | 1.600.896                | 1.600.896     |  |
| 2009/10         | 19.214.099          | 13.369.008             | 32.583.107      |  | 0                                         | 2.152.940                | 2.152.940     |  |
| 2010/11         | 19.333.051          | 13.050.056             | 32.383.107      |  | 0                                         | 2.609.577                | 2.609.577     |  |
| 2011/12         | 19.470.982          | 13.313.587             | 32.784.569      |  | 0                                         | 577.647                  | 577.647       |  |
| 2012/13         | 19.545.990          | 13.258.723             | 32.804.713      |  | 0                                         |                          |               |  |

Tabella 8.1  
Confronto previsione posti

| Anno scolastico | Tabella di riferimento                 |                   |         | Posti previsti                  |                   |         |
|-----------------|----------------------------------------|-------------------|---------|---------------------------------|-------------------|---------|
|                 | Posti previsti in invarianza normativa |                   |         | Ipotesi A<br>(con onda anomala) |                   |         |
|                 | Scuola di base                         | Scuola secondaria | Totale  | Scuola di base                  | Scuola secondaria | Totale  |
| 2001/02         | a                                      | b                 | c=a+b   | d                               | e                 | f=d+e   |
| 2002/03         | 385.593                                | 223.144           | 608.737 | 385.593                         | 223.144           | 608.737 |
| 2003/04         | 383.359                                | 223.522           | 606.882 | 382.962                         | 218.884           | 601.846 |
| 2004/05         | 381.597                                | 224.556           | 606.154 | 380.399                         | 215.547           | 595.946 |
| 2005/06         | 378.718                                | 225.020           | 603.738 | 398.201                         | 210.548           | 608.749 |
| 2006/07         | 376.292                                | 225.573           | 601.866 | 397.719                         | 208.581           | 606.300 |
| 2007/08         | 376.672                                | 226.034           | 602.706 | 399.454                         | 206.728           | 606.182 |
| 2008/09         | 378.244                                | 225.018           | 603.263 | 346.285                         | 247.052           | 593.337 |
| 2009/10         | 380.747                                | 223.069           | 603.816 | 349.822                         | 245.779           | 595.601 |
| 2010/11         | 383.958                                | 220.240           | 604.198 | 352.517                         | 241.479           | 593.996 |
| 2011/12         | 386.444                                | 218.103           | 604.546 | 354.698                         | 245.239           | 599.937 |
| 2012/13         | 388.334                                | 216.613           | 604.947 | 357.230                         | 256.856           | 614.086 |
|                 | 390.076                                | 215.351           | 605.427 | 358.605                         | 223.194           | 581.799 |

| Posti previsti                            |                   |         |
|-------------------------------------------|-------------------|---------|
| Ipotesi B<br>(frantumazione onda anomala) |                   |         |
| Scuola di base                            | Scuola secondaria | Totale  |
| g                                         | h                 | i=g+h   |
| 385.593                                   | 223.144           | 608.737 |
| 370.200                                   | 229.538           | 599.738 |
| 353.299                                   | 237.449           | 590.748 |
| 363.042                                   | 238.787           | 601.829 |
| 350.119                                   | 245.014           | 595.133 |
| 347.613                                   | 244.304           | 591.917 |
| 346.285                                   | 236.427           | 582.712 |
| 349.822                                   | 224.308           | 574.130 |
| 352.517                                   | 215.655           | 568.172 |
| 354.698                                   | 210.510           | 565.208 |
| 357.230                                   | 214.761           | 571.991 |
| 358.605                                   | 213.876           | 572.481 |

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

| Ipotesi A - Ipotesi B |                   |        |
|-----------------------|-------------------|--------|
| Scuola di base        | Scuola secondaria | Totale |
| d-g                   | e-h               | f-i    |
| 0                     | 0                 | 0      |
| 12.762                | -10.654           | 2.108  |
| 27.100                | -21.902           | 5.198  |
| 35.159                | -28.239           | 6.920  |
| 47.600                | -36.433           | 11.167 |
| 51.841                | -37.576           | 14.265 |
| 0                     | 10.625            | 10.625 |
| 0                     | 21.471            | 21.471 |
| 0                     | 25.024            | 25.024 |
| 0                     | 34.729            | 34.729 |
| 0                     | 42.095            | 42.095 |
| 0                     | 9.318             | 9.318  |

Tabella B.1.costi  
Confronto previsione costi (in milioni)

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

| Anno scolastico | Ipotesi A - Invarianza normativa |                          |               | Ipotesi B - Invarianza normativa |                          |               |
|-----------------|----------------------------------|--------------------------|---------------|----------------------------------|--------------------------|---------------|
|                 | Scuola di base<br>d-a            | Scuola secondaria<br>e-b | Totale<br>f-c | Scuola di base<br>g-a            | Scuola secondaria<br>h-b | Totale<br>i-c |
|                 | -                                | -                        | 0             | -                                | 0                        | 0             |
| 2001/02         | -21.788                          | -287.522                 | -309.310      | -727.621                         | 372.947                  | -354.674      |
| 2002/03         | -65.747                          | -558.491                 | -624.238      | -1.573.990                       | 799.270                  | -774.728      |
| 2003/04         | 1.581.196                        | -897.157                 | 684.039       | -534.346                         | 853.451                  | 319.105       |
| 2004/05         | 1.533.722                        | -1.053.377               | 480.345       | -1.330.403                       | 1.205.199                | -125.205      |
| 2005/06         | 1.463.009                        | -1.196.829               | 266.180       | -1.656.300                       | 1.132.604                | -523.696      |
| 2006/07         | -1.812.398                       | 1.365.944                | -446.454      | -1.812.398                       | 707.273                  | -1.105.125    |
| 2007/08         | -1.749.205                       | 1.407.851                | -341.354      | -1.749.205                       | 76.809                   | -1.672.396    |
| 2008/09         | -1.774.202                       | 1.316.660                | -457.542      | -1.774.202                       | -284.236                 | -2.058.438    |
| 2009/10         | -1.707.362                       | 1.682.230                | -105.132      | -1.787.362                       | -470.710                 | -2.258.072    |
| 2010/11         | -1.759.617                       | 2.494.767                | 735.150       | -1.759.617                       | -114.810                 | -1.874.427    |
| 2011/12         | -1.793.334                       | 486.208                  | -1.307.126    | -1.793.334                       | -91.439                  | -1.884.773    |
| 2012/13         | -                                | -                        | -             | -                                | -                        | -             |
| Totale costi    | -6.185.726                       | 4.760.284                | -1.425.442    | -16.498.786                      | 4.186.357                | -12.312.429   |

| Ipotesi A - Ipotesi B |                          |               |
|-----------------------|--------------------------|---------------|
| Scuola di base<br>d-g | Scuola secondaria<br>e-h | Totale<br>f-i |
| 0                     | 0                        | 0             |
| 705.833               | -660.469                 | 45.364        |
| 1.508.251             | -1.357.761               | 150.490       |
| 2.115.542             | -1.750.608               | 364.934       |
| 2.864.125             | -2.258.575               | 605.550       |
| 3.119.309             | -2.329.433               | 789.876       |
| 0                     | 658.671                  | 658.671       |
| 0                     | 1.331.042                | 1.331.042     |
| 0                     | 1.600.896                | 1.600.896     |
| 0                     | 2.152.940                | 2.152.940     |
| 0                     | 2.609.577                | 2.609.577     |
| 0                     | 577.647                  | 577.647       |

**Tabella 8.2**  
Confronto previsione posti

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

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

**ALLEGATO B bis**

| Anno scolastico | Tabella di riferimento                 |                   |            |  |
|-----------------|----------------------------------------|-------------------|------------|--|
|                 | Costi previsti in invarianza normativa |                   |            |  |
|                 | Scuola di base                         | Scuola secondaria | Totale     |  |
| 2001/02         | 21.997.310                             | 13.833.270        | 35.830.580 |  |
| 2002/03         | 21.875.030                             | 13.856.704        | 35.731.734 |  |
| 2003/04         | 21.778.097                             | 13.920.804        | 35.698.901 |  |
| 2004/05         | 21.610.897                             | 13.949.569        | 35.560.466 |  |
| 2005/06         | 21.464.235                             | 13.983.850        | 35.448.085 |  |
| 2006/07         | 21.469.033                             | 14.012.429        | 35.481.462 |  |
| 2007/08         | 21.549.440                             | 13.949.445        | 35.498.885 |  |
| 2008/09         | 21.687.844                             | 13.828.621        | 35.516.465 |  |
| 2009/10         | 21.866.446                             | 13.653.244        | 35.519.690 |  |
| 2010/11         | 22.003.916                             | 13.520.766        | 35.524.682 |  |
| 2011/12         | 22.120.486                             | 13.428.397        | 35.548.883 |  |
| 2012/13         | 22.232.573                             | 13.350.162        | 35.582.735 |  |

| Anno scolastico | Ipotesi A - invarianza normativa |                   |           |  |
|-----------------|----------------------------------|-------------------|-----------|--|
|                 | Scuola di base                   | Scuola secondaria | Totale    |  |
|                 | d-a                              | e-b               | f-c       |  |
| 2001/02         | 0                                | 0                 | 0         |  |
| 2002/03         | -21.708                          | -287.522          | -309.310  |  |
| 2003/04         | -65.747                          | -558.491          | -624.238  |  |
| 2004/05         | 2.092.397                        | -897.157          | 1.195.240 |  |
| 2005/06         | 2.154.870                        | -1.053.377        | 1.101.493 |  |
| 2006/07         | 2.197.524                        | -1.196.829        | 1.000.695 |  |
| 2007/08         | -1.080.734                       | 1.365.944         | 285.210   |  |
| 2008/09         | -1.010.017                       | 1.407.851         | 397.834   |  |
| 2009/10         | -1.029.371                       | 1.316.660         | 287.289   |  |
| 2010/11         | -1.037.858                       | 1.682.230         | 644.372   |  |
| 2011/12         | -1.004.812                       | 2.494.767         | 1.489.955 |  |
| 2012/13         | -1.035.622                       | 486.208           | -549.414  |  |

| Totale costi |           |           |  |
|--------------|-----------|-----------|--|
| 158.842      | 4.760.284 | 4.919.126 |  |

| Ipotesi B - invarianza normativa |                   |            |  |
|----------------------------------|-------------------|------------|--|
| Scuola di base                   | Scuola secondaria | Totale     |  |
| g-a                              | h-b               | i-c        |  |
| 0                                | 0                 | 0          |  |
| -727.621                         | 372.947           | -354.674   |  |
| -1.573.998                       | 799.270           | -774.728   |  |
| -23.145                          | 853.451           | 830.306    |  |
| -709.255                         | 1.205.198         | 495.943    |  |
| -921.785                         | 1.132.604         | 210.819    |  |
| -1.080.734                       | 707.273           | -373.461   |  |
| -1.010.017                       | 76.809            | -933.208   |  |
| -1.029.371                       | -284.236          | -1.313.607 |  |
| -1.037.858                       | -470.710          | -1.508.568 |  |
| -1.004.812                       | -114.810          | -1.119.622 |  |
| -1.035.622                       | -91.439           | -1.127.061 |  |

| Ipotesi B - invarianza normativa |                   |            |  |
|----------------------------------|-------------------|------------|--|
| Scuola di base                   | Scuola secondaria | Totale     |  |
| g-a                              | h-b               | i-c        |  |
| 0                                | 0                 | 0          |  |
| -727.621                         | 372.947           | -354.674   |  |
| -1.573.998                       | 799.270           | -774.728   |  |
| -23.145                          | 853.451           | 830.306    |  |
| -709.255                         | 1.205.198         | 495.943    |  |
| -921.785                         | 1.132.604         | 210.819    |  |
| -1.080.734                       | 707.273           | -373.461   |  |
| -1.010.017                       | 76.809            | -933.208   |  |
| -1.029.371                       | -284.236          | -1.313.607 |  |
| -1.037.858                       | -470.710          | -1.508.568 |  |
| -1.004.812                       | -114.810          | -1.119.622 |  |
| -1.035.622                       | -91.439           | -1.127.061 |  |

| Ipotesi B - invarianza normativa |                   |            |  |
|----------------------------------|-------------------|------------|--|
| Scuola di base                   | Scuola secondaria | Totale     |  |
| g-a                              | h-b               | i-c        |  |
| 0                                | 0                 | 0          |  |
| -727.621                         | 372.947           | -354.674   |  |
| -1.573.998                       | 799.270           | -774.728   |  |
| -23.145                          | 853.451           | 830.306    |  |
| -709.255                         | 1.205.198         | 495.943    |  |
| -921.785                         | 1.132.604         | 210.819    |  |
| -1.080.734                       | 707.273           | -373.461   |  |
| -1.010.017                       | 76.809            | -933.208   |  |
| -1.029.371                       | -284.236          | -1.313.607 |  |
| -1.037.858                       | -470.710          | -1.508.568 |  |
| -1.004.812                       | -114.810          | -1.119.622 |  |
| -1.035.622                       | -91.439           | -1.127.061 |  |

| Ipotesi B - invarianza normativa |  |
|----------------------------------|--|
|----------------------------------|--|

Allegato C*CRITERI PER LA DEFINIZIONE DI UN PIANO DI FORMAZIONE DEI DOCENTI**L'impostazione*

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

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

*Il nuovo contesto di decisione e di azione*

Il disegno e la realizzazione del piano tengono conto delle condizioni che si vanno creando nel settore della formazione in servizio degli insegnanti a seguito dei risultati raggiunti in sede di contrattazione nazionale integrativa; in particolare il rinnovamento in corso è basato sulle seguenti componenti:

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

*Approcci innovativi per lo sviluppo professionale*

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

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

*La sequenza del riordino dei cicli*

Il piano dovrebbe essere intrinsecamente collegato allo sviluppo della messa a regime del riordino: sia per esigenze di funzionalità, sia per assicurare livelli elevati di efficacia degli interventi. Per la messa in opera della nuova organizzazione dei cicli scolastici si potrebbe adottare l'ipotesi di un sviluppo progressivo all'interno di un arco di sei anni secondo la seguente scansione, che si riferisce alla ipotesi 1 di attuazione della legge, delineata nel programma quinquennale:

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

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

*Prevedibili esigenze di formazione connesse con l'attuazione del piano*

- informazione rivolta a tutti gli insegnanti con l'obiettivo di diffondere le linee salienti del progetto di riforma. Possibili strumenti da utilizzare sono: il canale televisivo generalista, il sito web del Ministero, materiale a stampa di carattere divulgativo. Il periodo dovrebbe essere ottobre-dicembre 2001.
- completamento della formazione a livello universitario per tutti gli insegnanti del ciclo di base mediante il possibile ricorso alla formazione on-line.
- formazione diffusa dei docenti mediante la creazione di ambienti integrati per lo sviluppo professionale, a partire dalle istituzioni scolastiche mediante l'utilizzazione di esperienze già realizzate e di sviluppo di nuovi modelli. Può essere strutturato per ogni grande area disciplinare, nonché per gli aspetti più significativi legati all'attuazione dell'art. 8 del Regolamento dell'Autonomia (quali ad es. la flessibilità e la mobilità), un sistema articolato di opportunità (corsi tradizionali di aggiornamento, corsi di perfezionamento/master, reti di insegnanti e di scuole, banche di risorse didattiche, borse di ricerca, progetti collaborativi di ricerca, percorsi on-line, programmi televisivi, laboratori territoriali di ricerca...).

*Struttura di implementazione*

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

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

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

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

#### **4. FINANZIAMENTI ALLE SCUOLE**

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

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

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

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

## **5. ASPETTI RELATIVI ALLA INDIVIDUAZIONE DEGLI ONERI FINANZIARI**

Da quanto illustrato nella presente relazione, per quanto riguarda l'attuazione della riforma, si evince per un verso che si realizzeranno delle economie di scala derivanti dalla riduzione di organico del personale docente in relazione principalmente alla riduzione di un anno scolastico e per altro verso si rendono necessari incrementi di risorse per la realizzazione di interventi quali l'unificazione dei ruoli, l'aumento dei contributi di funzionamento amministrativo e didattico, un massiccio piano di qualificazione professionale e formazione del personale scolastico, ecc.

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

### *Nuovo assetto organizzativo-dimensionale delle istituzioni scolastiche*

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

### *Le risorse professionali*

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

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

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

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

#### *Edilizia scolastica*

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

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

#### *Tecnologie informatiche*

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

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

#### *Funzionamento amministrativo-didattico*

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

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

:

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

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

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

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

**PROSPETTO DELLE ECONOMIE DERIVANTI DALL'ATTUAZIONE DEL RIORDINO DEI  
CICLI SECONDO LE IPOTESI ILLUSTRATE NEL PUNTO 3.2 DELLA RELAZIONE  
(IN MILIONI DI LIRE)**

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

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

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

|                                                                                                                                    |   |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|------------|
| - ipotesi di studio (tabella 8.0)                                                                                                  |   |            |
| variabile 1 (onda anomala)                                                                                                         |   | 8.904.925  |
| variabile 2 (onda anomala<br>frantumata)                                                                                           |   | 19.791.912 |
| - riduzione dell'orario di servizio degli<br>insegnanti ex elementari a 20 ore, a<br>partire dal 1° settembre 2004/2005 (tab. 8.1) |   |            |
| variabile 1 (onda anomala)                                                                                                         |   | 1.425.442  |
| variabile 2 (onda anomala<br>frantumata)                                                                                           |   | 12.312.429 |
| - riduzione dell'orario di servizio degli<br>insegnanti ex elementari a 18 ore, a<br>partire dal 1° settembre 2004/2005 (tab. 8.2) |   |            |
| variabile 1 (onda anomala)                                                                                                         |   |            |
| (costo aggiuntivo di 4.919.126)                                                                                                    | = |            |
| variabile 2 (onda anomala<br>frantumata)                                                                                           |   | 5.967.861  |

**PROSPETTO DELLE POSSIBILI UTILIZZAZIONI DELLE ECONOMIE**

- Equiparazione del trattamento economico del personale docente del ciclo di base secondo le ipotesi indicate nella tabella 10 del paragrafo 3.2.

|                                              |                |
|----------------------------------------------|----------------|
| • al 12° anno, con riduzione oraria a 20 ore | 1.138 miliardi |
| • al 12° anno, con riduzione oraria a 18 ore | 1.108 miliardi |

- Piano di riqualificazione e formazione in servizio del personale scolastico con l'istituzione di periodi sabbatici  
(dall'e.f. 2002 fino all'e.f. 2008 previsione di stanziamenti di 200 miliardi annui per 100.000 docenti per anno, da aggiungere ai normali stanziamenti di bilancio).

1.400 miliardi

- Generalizzazione della scuola d'infanzia.  
Istituzione di 500 sezioni, al costo di 100 milioni a sezione, per cinque anni, in aggiunta ai normali stanziamenti di bilancio.

250 miliardi

- Arricchimento dell'offerta formativa secondo i P.O.F.  
(stanziamenti da aggiungere a quelli della legge n. 440/97: 300 miliardi a partire dall'e.f. 2002 per sette anni).

2.100 miliardi

- Incremento degli stanziamenti, relativi ai contributi di finanziamento delle istituzioni scolastiche  
(stanziamenti da aggiungere a quelli previsti in bilancio nella misura di 300 miliardi, a partire dall'e.f. 2002, per sette anni).

2.100 miliardi

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

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

1. *pervenire ad una gestione unitaria delle risorse, anche di diversa provenienza, da parte delle istituzioni scolastiche per le iniziative previste dal POF.* Esso dovrà trovare peraltro fondamento nella disponibilità di risorse umane, strumentali e finanziarie per rispondere adeguatamente all'evoluzione della domanda sotto il profilo della quantità e qualità;
2. *costituire presso ciascuna direzione regionale scolastica centri di responsabilità amministrativa.* Attraverso di essi far pervenire le provviste finanziarie (retribuzione di personale, contributi di funzionamento ordinario, ecc.) necessarie alle scuole sia per il mantenimento delle attività già avviate che quelle derivanti dallo sviluppo dell'offerta formativa;
3. *aggregare gli attuali ruoli di personale docente.* Detta aggregazione, che consentirà di assicurare unitarietà nell'ambito di ciascuno dei tre settori scolastici (scuola dell'infanzia, scuola di base e scuola secondaria) comporta necessariamente la ridefinizione del rapporto d'impiego e delle relative competenze fondamentali;
4. *prevedere la costituzione, nell'ambito del sistema informativo SIMPI, di una anagrafe professionale* per favorire una più razionale utilizzazione del personale docente;
5. *attuare (programmazione pluriennale) interventi finalizzati ad una massiccia attività di formazione in servizio e riqualificazione di tutto il personale scolastico;*
6. *realizzare (a tutti i livelli scolastici) l'organico funzionale di istituto,* in modo da coprire il fabbisogno di risorse umane per la gestione della flessibilità del curriculum, delle attività di formazione in servizio e riqualificazione del personale e per la realizzazione dei progetti della scuola dell'autonomia (ampliamento dell'offerta formativa, reti di scuole, ecc.);
7. *assegnare alla scuola di base (primo ciclo) personale tecnico (ATA) da adibire a specifici laboratori o ad attività connesse all'apprendimento delle lingue straniere o all'acquisizione di conoscenze sulle tecnologie informatiche e sui linguaggi multimediali;*
8. *rideterminare gli organici del personale ATA, con la previsione di una dotazione base e una aggiuntiva per ciascuna scuola o reti di scuole.* La definizione della nuova consistenza della dotazione ATA, con stabilità almeno triennale, si rende necessaria per adeguarla alle esigenze connesse all'attribuzione dell'autonomia ed anche al correlato aumento delle competenze amministrative (per trasferimento dai P.S.)

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

PAGINA BIANCA



***MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE***

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

(L. n. 30 del 10/02/2000)

**SINTESI**  
**DEI GRUPPI DI LAVORO**

Roma, 12 settembre 2000

PAGINA BIANCA

**GRUPPO DI LAVORO N. 1**

Coordinatore: prof. Giuseppe Tognon

Moderatore: isp. Marisa Valagussa

## Ragioni, finalità e obiettivi della riforma; indicazioni generali per la sua attuazione

*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.*

### 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 regolamentazione 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 sono: 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). E' 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. E' necessario 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 graduali ma attenti alla conservazione del profilo globale. Il riordino dei cicli dovrebbe avvenire - a parere del gruppo - in continuità con i caratteri migliori della scuola della tradizione con la quale è opportuno confrontarsi per consolidare e ottimizzare i risultati già raggiunti. Vanno valorizzate alcune scelte di fondo e di metodo fatte in coerenza con i principi di democrazia, di uguaglianza e di libertà ribaditi anche nei più recenti interventi normativi: ad esempio, il principio della specificità della scuola rispetto ad altri soggetti e altre sedi formative; quello della funzione della scuola pubblica in quanto garante del diritto all'istruzione e alla formazione dei cittadini e dei lavoratori; il principio della programmazione e della formalizzazione degli obiettivi educativi; il principio della centralità del soggetto che apprende e del suo diritto al successo formativo; il principio della libertà di ricerca e di insegnamento.

Accanto ad aspetti generali, quali l'intelligibilità dei provvedimenti, il loro supporto esplicativo e la ricchezza dei dati, un solido programma attuativo richiede, a giudizio del gruppo, che vengano esplicitati, fin dal momento della sua presentazione alle Camere, i principi che informano il progetto intorno ai quali costruire un equilibrio tra quanto prescritto dal legislatore e quanto via via realizzabile, tra la riconoscibilità e l'unitarietà degli obiettivi nazionali e la legittimazione all'accoglimento di tutte quelle esigenze, anche non espressamente contemplate, ma valide sul piano formativo e funzionali al raggiungimento degli obiettivi generali.

In generale, nel processo di elaborazione del programma di attuazione sarebbe opportuno operare con la preoccupazione fondamentale di evitare la costruzione o anche solo il rischio di modelli escludenti che possano invalidare i principi del pluralismo non soltanto nelle istituzioni e nelle pratiche educative, ma anche tra le istituzioni, garantendo a genitori e studenti la libertà di scelta della scuola e ai docenti la libertà di insegnamento.

In particolare, i curricoli dovrebbero essere costruiti tenendo ben in vista le esigenze della continuità formativa e contemporaneamente le discontinuità presenti nelle varie fasi di crescita. E' 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 soluzione 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 complementarietà. 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. E' 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 e 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.

**GRUPPO DI LAVORO N. 2**

Coordinatore: prof.ssa Enrica Rosanna

Moderatore: isp. Alberto Cacco

**La centralità della persona che apprende:  
rinnovamento dei contenuti e delle metodologie  
del processo di insegnamento/apprendimento;  
orientamento.****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 curricolo

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, ferme 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

E' 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.

E' 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.

E' 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.

E' 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).

**GRUPPO DI LAVORO N. 3**

Coordinatore: prof. Francesco Sabatini

Moderatore: ins. Marco Rossi Doria

**Comparazioni e indicazioni internazionali****su obiettivi e standard con particolare attenzione agli indicatori linguistici e matematici**

Il gruppo 3 riconosce la grande rilevanza della tematica indicata per i suoi lavori e la centralità che tale tematica può assumere ai fini di una corretta impostazione del processo attuativo della riforma.

Tuttavia, i problemi implicati nel lavoro del gruppo soffrono di insufficiente definizione in conseguenza di due ordini di fattori: da un lato, il prolungarsi, in Italia, di atteggiamenti diffusi, non favorevoli all'analisi obiettiva dei fenomeni educativi, dall'altro l'inadeguatezza dell'organizzazione conoscitiva alla quale possa fare riferimento il sistema dell'istruzione.

Le indicazioni del gruppo sono, quindi, da intendersi come linee generali sulle quali impegnare, ai diversi livelli, il sistema scolastico che potrà fornire, su questa base, risposte anche differenziate così come richiedono le condizioni attuali di Autonomia.

La partecipazione diretta dei soggetti interessati all'attività educativa (docenti, genitori, enti locali, ecc.) potrà, infatti, essere determinante per rendere, nel tempo, più concrete nozioni finora acquisite in modo abbastanza indeterminato, quali *obiettivi, standard, competenze, livelli, indicatori*, per farle diventare elementi di consapevolezza e di analisi diffusa.

**Definizioni e comparabilità**

In prima approssimazione, e consapevole di intervenire in settori nei quali è comunque indispensabile una prospettiva di impegno teorico e sperimentale di lungo periodo, il gruppo ha concordato di utilizzare le seguenti definizioni, ai fini di una condivisione concettuale e linguistica:

- ⇒ *Standard*: complesso dei tratti che definiscono il profilo culturale individuale e/o collettivo in un momento determinato della vita.
- ⇒ *Competenze*: ciò che, in un contesto dato, si sa fare (abilità), sulla base di un sapere (conoscenze) per raggiungere l'obiettivo atteso e produrre (nuove) conoscenze (le competenze possono, poi, essere di base/di cittadinanza e specifiche di una disciplina e/o trasversali-riferite a più discipline)
- ⇒ *Obiettivi*: espressioni del comportamento degli alunni capaci di rivelare attività cognitive, affettive e di relazione, compiute o in atto, cui si connetta un significato ai fini della delineazione di un profilo culturale.
- ⇒ *Livelli*: posizioni in scale descrittive dei fenomeni educativi nelle quali sia possibile stabilire in modo univoco una relazione d'ordine (maggiore, minore);
- ⇒ *Indicatori*: variabili del sistema di istruzione cui corrisponde un criterio di misura (eventualmente tradotto in scala).

Da questo punto di vista i modelli internazionali forniscono indicazioni importanti ma che debbono essere esplicitamente interpretate in funzione della tradizione culturale italiana. E', 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 fondamentalmente 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 fondamentalmente 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, seriazione, 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 rqualifica 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).

E' 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.**

**GRUPPO DI LAVORO N. 4**

Coordinatore: isp. Mario Fierli  
Moderatore: isp. Marta Genovì de Vita

## **Comparazioni e indicazioni internazionali su obiettivi e standard con particolare attenzione alla valorizzazione dello studio delle lingue straniere e all'introduzione delle tecnologie informatiche**

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 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.

### **A. 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".

## B. 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.

## C. 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.**

## D. 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.**

## E. PRINCIPI PER LO SVILUPPO DEI CURRICOLI E FONTI DI RIFERIMENTO

I principi generali a cui si suggerisce di attenersi nella elaborazione dei curricula 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 ciascun 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.

## F. 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 curricula.

### I - 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

II - Conoscenze e competenze essenziali di Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione

| CONOSCENZE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | COMPETENZE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. <i>Trattamento informazioni</i><br/>(Elaborazione – Rappresentazione – Organizzazione – Trasmissione)</li><li>2. <i>Sistemi informatici e telematici</i><br/>(Infrastrutture della comunicazione)</li><li>3. <i>Logiche di trattamento delle informazioni e modelli di programmazione</i></li><li>4. <i>Interazione uomo-macchina</i></li><li>5. <i>Comunicazione in rete</i></li></ol> | <ol style="list-style-type: none"><li>1. <i>Sfruttare risorse informatiche per</i><ul style="list-style-type: none"><li>- produrre testi strutturati</li><li>- ricercare informazioni</li><li>- effettuare calcoli</li><li>- simulare processi</li><li>- gestire archivi</li><li>- elaborare tabelle e grafici</li></ul></li><li>2. <i>Produrre oggetti multimediali</i></li><li>3. <i>Risolvere problemi e realizzare progetti</i></li><li>4. <i>Cooperare in rete</i></li></ol> |

## G. COLLOCAZIONE TEMPORALE E CURRICOLARE DEGLI INSEGNAMENTI

E' unanime la convinzione che gli insegnamenti delle lingue straniere, dell'informatica e delle tecnologie informatiche venga anticipato 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. E' comunque ovvio che questa ipotesi non tiene conto di quanto ciascuna scuola può decidere di fare nell'ambito del monte ore a sua disposizione.

I - Tempi e modalità ambito linguistico

| Scuola infanzia                                                                                                                                              | Primo ciclo                                |                                                                                                                             | Secondo ciclo                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                              | I -III anno                                | IV - VII anno                                                                                                               | Biennio                                                                                                          | Triennio                                                                                                                                                                                         |
| Insegnamento collegato ad attività ludiche                                                                                                                   | Insegnamento collegato ad attività ludiche | <u>I lingua</u><br>Insegnamento disciplinare<br><br>Insegnamento non disciplinare affidato a docenti di ambiti diversi      | Insegnamento disciplinare con alto profilo di competenze                                                         | <u>I lingua</u><br>Insegnamento disciplinare di mantenimento.<br>Insegnamento non disciplinare affidato a docenti di altre discipline.<br>Insegnamento di moduli extra-curricol.                 |
|                                                                                                                                                              |                                            | <u>II lingua</u><br><br>Insegnamento disciplinare<br><br>Insegnamento non disciplinare affidato a docenti di ambiti diversi |                                                                                                                  | <u>II lingua</u><br>Insegnamento disciplinare con medio profilo di competenze<br>Insegnamento non disciplinare affidato a docenti di altre discipline.<br>Insegnamento di moduli extra-curricol. |
| N.B. - L'insegnamento di due lingue non deve far aumentare complessivamente il monte ore ad esse riservato ed occorrerà quindi trovare un giusto equilibrio. |                                            |                                                                                                                             | N.B. - Le caratteristiche di questi insegnamenti cambiano se si tratta di corsi con specializzazione linguistica |                                                                                                                                                                                                  |

II - 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.<br>Qualche modulo disciplinare anche con supporti multimediali. | Insegnamento disciplinare per consolidare o introdurre principi fondanti | (1) Insegnamento disciplinare di approfondimento.<br>Insegnamento non disciplinare affidato a docenti di altre discipline.<br>Insegnamento di moduli extra-curricol. |
|                                            |                                             |                                                                                                                                     |                                                                          | N.B. - <i>Le caratteristiche di questi insegnamenti cambiano se si tratta di corsi con specializzazione informatica</i>                                              |

(1) Tale insegnamento è auspicabile, ma in alcuni indirizzi, per non appesantire il curricolo, 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

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.

#### H. 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 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.

#### L. 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.

**GRUPPO DI LAVORO N. 5**

Coordinatore: prof.ssa Ethel Serravalle

Moderatore: prof. Marco Masuelli

**Un progetto generale per la promozione  
della professionalità docente,  
con particolare attenzione alla formazione  
iniziale e in servizio  
e alla valorizzazione delle esperienze**

- 1. Gli insegnanti come risorsa strategica per la qualità del sistema scolastico rinnovato: nuovo quadro ordinamentale e conseguenti proposte per la ridefinizione della funzione docente.**
- 2. La promozione della professionalità docente a seguito dell'avvento dell'autonomia e nella prospettiva del riordino dei cicli:**
  - 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);
  - b) percorsi di arricchimento professionale
    - nella esplicazione dell'attività docente
    - nella partecipazione all'organizzazione della vita scolastica
    - nell'acquisizione di nuove competenze;
  - c) sistemi di riconoscimento di crediti (scientifici, culturali, professionali, inerenti alla organizzazione) e loro valorizzazione ai fini della carriera;
  - d) costituzione di una anagrafe delle competenze iniziali e di quelle acquisite in servizio dai docenti.
- 3. Revisione della formazione iniziale**
  - a) posizioni condivise e aspetti irrinunciabili della nuova formazione iniziale
  - b) ricognizione delle diverse soluzioni prospettate in ordine alla natura dei titoli di studio richiesti per l'accesso all'insegnamento ed alla durata complessiva della preparazione alla docenza
  - c) nota aggiuntiva: punti di attenzione sulle diverse proposte

## 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<sup>a</sup>, 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 collegi 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 preludano 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 seguito 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 della 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 specificamente 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.

E' 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, partecipi 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'équipe 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 disciplinari, 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 soprattutto 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 prospettive 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 delinearsi 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. E' 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) nel quale l'Università possa offrire e sviluppare l'opportunità di:

- una collaborazione fortemente integrata tra le diverse aree disciplinari e tra questa 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.

1. Gli insegnanti come risorsa strategica per la qualità del sistema scolastico rinnovato.
2. Il nuovo quadro ordinamentale e conseguenti proposte sulla necessaria ridefinizione della funzione docente.
3. La promozione della professionalità docente a seguito dell'avvento dell'autonomia e nella prospettiva del riordino dei cicli:
  - 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);
  - b) percorsi di arricchimento professionale
    - nella esplicazione dell'attività docente
    - nella partecipazione all'organizzazione della vita scolastica
    - nell'acquisizione di nuove competenze;
  - c) sistemi di riconoscimento di crediti (scientifici, culturali, professionali, inerenti alla organizzazione) e loro valorizzazione ai fini della carriera;
  - d) costituzione di una anagrafe delle competenze iniziali e di quelle acquisite in servizio dai docenti.
1. Revisione della formazione iniziale
  - a) posizioni condivise e aspetti irrinunciabili della nuova formazione iniziale
  - b) ricognizione delle diverse soluzioni prospettate in ordine alla:
    - natura dei titoli di studio richiesti per l'accesso all'insegnamento
    - durata degli studi
    - snodi verso l'abilitazione
    - note sui meccanismi concorsuali;
  - c) nota aggiuntiva: punti di attenzione

#### 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.

Il nuovo quadro ordinamentale e conseguenti proposte sulla necessaria ridefinizione della funzione docente

Rispetto alla definizione del Testo Unico (Parte III<sup>a</sup>, 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 complessività 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 rende 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;
- della valorizzazione delle professionalità in quanto conseguenti ai nuovi compiti del personale docente rappresentati:
  - dalla progettazione del piano dell'offerta formativa;
  - dalla gestione autonoma e collegiale del curriculum, nazionale e della singola scuola e classe;

- dall'impegno a perseguire (e far conseguire) obiettivi di apprendimento dati (vds. art. 8 del Regolamento dell'autonomia), anche in assenza di programmi ministeriali di tipo tradizionale.

L'assolvimento efficace di tali compiti e funzioni 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, inerenti, oltre che al compito di trasmissione della cultura, realizzato in funzione di obiettivi e contesto normativo propri dell'autonomia:**

- 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 una appropriata definizione 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 stadi progressivi di carriera e compiti aggiuntivi che configurino una funzione docente arricchita, in grado di farsi carico di compiti e 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 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 ridefinite sul piano normativo;

- la ricognizione delle risorse culturali e professionali disponibili sul territorio nazionale e nelle singole aree per sostenere l'impegno dei collegi 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 — affidata a forme di autovalutazione ed alle richieste di formazione in servizio delle scuole, è indispensabile per proporre — a seconda dei casi — opportunità concrete di adeguamento degli aspetti carenti o — ove siano già disponibili competenze mature — modalità 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 singoli cicli, e 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 sabbatici per l'acquisizione dei titoli o dei crediti di cui ai capoversi precedenti;
- informazioni su esperti; iniziative offerte dalle università, dalle associazioni professionali, da altre istituzioni culturali e formative; 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 preludano 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;
- 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 seguito 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).

**a) 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 della 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 personalizzate.

Ciò che va ribadito è che si tratta di competenze che presuppongono tutte il possesso della professionalità docente come base costitutiva, esigono un continuo rapporto con l'esercizio dell'attività professionale fondamentale, 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). 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 specificamente 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.

E' 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 dell'andamento complessivo della istituzione scolastica (figure di sistema, coordinamenti disciplinari, responsabilità di governo delle attività di ricerca didattico-disciplinare, sportelli di consulenza, progetti particolari, ecc.).

*b) 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, partecipi 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, 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 di 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 trovano 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 con l'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'équipe 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.

*c) 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, e dall'inizio della scuola, 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 consapevolezza dei limiti della tradizionale formazione dei docenti, rivelatasi nel tempo insufficiente o incompleta o inefficace, ora sul versante delle conoscenze e competenze disciplinari, ora sul versante delle scienze della formazione e quasi sempre sull'integrazione delle due componenti sopra richiamate ai fini della qualità dell'istruzione, della quantità dei successi formativi, della stessa gratificazione insita nell'attività di docenza.

Le 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, e la concomitante riorganizzazione dei corsi universitari, in particolare quanto a durate e tipologie delle lauree, hanno reso probabilmente più agevole la individuazione di alcune opzioni di fondo, condivise da tutti, che vengono di seguito riportate al punto 1. a). Esse hanno però anche complicato — e proprio a causa della riduzione della durata della laurea di base (3 anni) — la composizione dei percorsi in nessun caso riducibili alla sola laurea triennale, 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 potrebbe esercitare sull'orientamento e sulle scelte universitarie degli studenti.

### **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 continui. Ciò privilegia, fin dall'inizio, 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 soprattutto 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.

### **Ricognizione delle diverse soluzioni prospettate**

*La convergenza su questi punti 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, rilavata 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 prospettive 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.*

- a) 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.
- b) Quanto alla laurea biennale "specialistica", secondo alcuni va ancorata anch'essa ad una logica "disciplinare" per consolidare la valenza scientifica sia pur con significative integrazioni con le scienze della formazione, secondo altri sarebbe più opportunamente correlabile all'approfondimento delle scienze della formazione (in questo caso la laurea specialistica sarebbe mirata esclusivamente alla professione docente).
- c) 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.
- d) 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 migliorerebbe nel tempo l'esperienza delle scuole di specializzazione, in funzione dal 1999-2000 (SSIS) [vedi nota aggiuntiva].
- e) 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 si propone 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 acquisendo naturalmente gli ulteriori crediti richiesti. Per gli insegnanti della scuola di base la laurea può essere quella per gli educatori d'infanzia, cui deve seguire un biennio specialistico più caratterizzato sul piano disciplinare, oppure una laurea disciplinare, 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.

#### NOTA AGGIUNTIVA

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 soverte 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 delinearsi 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. E' 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, 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) nel quale l'Università possa offrire e sviluppare l'opportunità di:

- una collaborazione fortemente integrata tra le diverse aree disciplinari e tra questa 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.

**GRUPPO DI LAVORO N. 6**

Coordinatore: prof. Mauro Palma  
Moderatore: prof. Vittorio Cogliati Dezza

## Il piano dell'offerta formativa tra indirizzi nazionali e realtà locali

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 reti di comunicazione strutturata —, dalla loro capacità di produzione di curricoli reali, nel solco tracciato sia dalla tradizione culturale del Paese, sia dall'individuazione dei bisogni formativi e istruttivi che rendono il sistema scolastico rispondente ai fini a esso assegnati dalla Costituzione.

L'attuale processo di riforma, inserendosi nell'orizzonte delineato dall'autonomia scolastica, realizza quindi una discontinuità istituzionale, giuridica e culturale rispetto a processi innovativi del passato. Il sistema non è più caratterizzato da un 'centro' che opera scelte di indirizzo e indica criteri di gestione dei processi attuativi, si articola piuttosto in una rete di soggetti — le scuole, il ministero e i suoi organi periferici, il sistema delle autonomie locali, un insieme di soggetti pubblici e privati — chiamati a interagire per operare scelte all'interno dei vincoli normativi dati. Al 'centro' resta il compito fondamentale di realizzare le condizioni di praticabilità dell'attuazione del processo di riforma, di monitorarne l'andamento, di garantire la complessiva fisionomia del sistema e la sua capacità d'innovazione, di fornire strutture di comunicazione.

#### *Le scuole, il territorio*

L'autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche rappresenta la carta fondamentale per costruire una unitarietà reale dei processi, in grado di favorire la qualità dei risultati e il tasso di innovazione; tale costruzione è la reale garanzia per il positivo sviluppo della riforma.

Nel quadro così delineato dall'autonomia scolastica e dal riordino dei cicli, va sottolineato, chiarito e potenziato il ruolo primario delle scuole e delle loro esperienze. Le scuole sono enti pubblici, che operano in territori determinati, interpretando il principio della sussidiarietà. Il loro operare è frutto di un doppio mutamento: quello dei confini 'esterni' del proprio agire, le scuole sempre più dovranno essere soggetti autonomi che operano all'interno di una trama comune e contribuiscono alla sua continua evoluzione; quello dei confini 'interni' tra i diversi soggetti e i loro differenti ruoli.

In questo quadro occorre porre particolare attenzione a che i processi siano implementati in modo tale da non riproporre forme di subalternità o di effimera e sordinata azione indipendente.

E' necessario che gli istituti scolastici non si pongano come soggetti monadici che realizzano la propria iniziativa indipendentemente da ogni rapporto con gli Enti Locali ed i soggetti e le strutture del

territorio o rivolgendosi a essi unicamente come supporti per decisioni assunte in proprio e senza alcuna concertazione. Gli istituti, in genere, non dispongono in proprio di una adeguata capacità di conoscenza del territorio e dei suoi bisogni tale che possa sostenerli adeguatamente in decisioni che impegnano il territorio stesso e che rischiano di essere assunte solo in relazione a logiche interne. Da qui la necessità di sedi e di regole condivise tra soggetti diversi che concertino indicazioni utili alla delineazione del Piano dell'offerta formativa, che le scuole devono predisporre, e alla messa in campo delle risorse e delle condizioni di fattibilità.

E' 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. E', 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 curricolo 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 curricolo 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 scolastico di riferimento, con un'accentuazione della dimensione locale sia nella fase dell'infanzia come necessario rapporto con il contesto in cui il bambino apprende, sia in altri momenti del percorso formativo.

### *Integrazione, evoluzione*

Il diritto sociale all'istruzione, costituzionalmente affermato, trova nel sistema scolastico l'organo preposto alla propria tutela. L'enunciazione del diritto sociale all'istruzione non è meramente assertiva nella misura in cui un organo costituzionalmente riconosciuto ha il compito di rendere atto ciò che la norma afferma. Da qui l'ovvia centralità della scuola nella definizione dei processi di istruzione, nella loro attuazione, verifica, progressiva trasformazione. Tale centralità della scuola si esplica anche attraverso la capacità di coordinamento e di interazione tra sistemi diversi che contribuiscono alla costruzione di conoscenza.

La questione della 'integrazione' si pone a più livelli: all'interno dell'Istituto, nell'ambito del Piano dell'offerta formativa; all'esterno, tra scuola e altre realtà formative e produttive operanti nel territorio, tra scuola e altre scuole, tra scuola e altri luoghi di costruzione di senso ed identità; tra scuola e famiglie.

Un sistema integrato e coordinato è necessariamente esposto a bisogni di continuo monitoraggio e riadeguamento. La scommessa oggi in campo è di costruire un sistema dinamico, capace di successive risistemazioni, di modificarsi negli anni, di garantire risposte ai mutamenti socio-culturali e produttivi che si susseguono con ritmi sempre più accelerati. Un sistema che non insegua affannosamente l'evoluzione del presente, ma che dia strumenti storicamente adeguati per la sua decodifica, lettura, interpretazione.

## IMPLEMENTAZIONE DEL PROCESSO

### *1. Autonomia scolastica e Piano dell'offerta formativa*

- Il quadro complessivo delle riforme propone uno spostamento di accento dall'offerta di formazione alla domanda di formazione. Naturalmente questa affermazione generale deve essere adattata alle singole realtà, per orientare l'azione educativa in modo da rispondere alle modificazioni che provengono dalla società e dal mondo della produzione e, in particolare, alle diverse forme di dispersione scolastica (quelle tradizionali provocate dall'emarginazione e quelle nuove dovute al richiamo dell'immediato accesso a forme di reddito).
- Il Piano dell'offerta formativa (POF) è lo strumento attraverso cui tale lettura si concretizza in progetto. Alla sua definizione e alla successiva realizzazione gli Istituti devono giungere attraverso un confronto non soltanto interno, ma che veda realmente coinvolti in un'ipotesi di progettazione i soggetti agenti nel territorio. A tale fine occorre prevedere una conferenza di organizzazione da realizzare o su scala territoriale o a livello di reti di scuole.
- Il POF riguarda la proposta scolastica nel suo complesso (il suo 100%) coinvolgendo l'intera responsabilità progettuale della scuola. E' 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 curricolo, 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 curricolo, non ha connotazioni aggiuntive rispetto al curricolo definito nazionalmente, 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 curricolo 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.

E' 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.

- E' 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'. E' 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 interazioni 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 curriculum, 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 curriculum 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 curriculum definita nazionalmente arriva alle singole scuole (atto legislativo, regolamento governativo, indicazioni programmatiche, ...), con quali strumenti di vincolo (orientamenti generali, documento di indirizzo che richiama la deontologia degli operatori, norme da rispettare, condizionamenti di finanziamenti,...) e con quale tipo di indicazioni di contenuto (enciclopedia di contenuti, programmi, elenco di prestazioni finali, elenco di standard, obiettivi minimi, ...). Si ritiene necessario assumere la modalità che maggiormente garantisca un adeguamento non burocratico, che offra spazi di positivo inserimento della programmazione didattica, che offra strumenti di trasparenza per la lettura delle esperienze effettivamente realizzate e per l'indicazione di possibili re-indirizzamenti nel corso dell'attuazione della riforma.
- Circa la gestione autonoma e locale della *quota nazionale* nel ciclo secondario, si rivela l'opportunità di renderla coerente con l'ipotesi generale di riduzione del numero di indirizzi. A tal fine è possibile prevedere che per alcuni accorpamenti di indirizzi si proponga alle scuole, accanto a discipline obbligatorie e comuni, un insieme di discipline coerenti all'interno delle quali ciascuna scuola potrà scegliere fino al raggiungimento della quota nazionale. Per ciascuna di queste discipline, competenze, standard e obiettivi sono definiti a livello nazionale. Resta all'autonomia della scuola la scelta di quali tra esse attivare.
- Circa la gestione autonoma della *quota riservata alle scuole* è opportuno fornire alle scuole stesse strumenti di conoscenza di esperienze diverse, di collegamento strutturato tra istituti che operano in situazioni differenti, di criteri per l'individuazione di aree tematiche. Per quest'ultimo aspetto si possono suggerire, a titolo puramente esemplificativo, alcune opzioni tematiche — che coinvolgono anche la quota nazionale — come la macro area dell'orientamento e la particolare attenzione da dedicare a temi quali l'ambiente, per le sue relazioni con lo sviluppo, con la qualità della vita di ciascuno e con la valorizzazione del patrimonio culturale e paesaggistico del Paese, la legalità, l'informazione, la formazione di identità di genere forti e serene, in grado di governare i processi in corso di trasformazione dei ruoli sessuali. Temi che possono essere sviluppati in forma progettuale con il coinvolgimento anche di soggetti esterni operanti nel territorio.
- Resta ineludibile però la necessità di non riservare la dimensione progettuale alla sola quota riservata alle scuole, ma di disegnare complessivamente il curriculum secondo un'impostazione aperta alla progettualità, all'esperienza di laboratorio, all'individuazione dei diversi contributi che ciascuna disciplina offre nell'affrontare un problema, alla costruzione di contesti di apprendimento in grado di sviluppare competenze trasversali e capacità di ricerca. Occorre, infatti, sottolineare che le forme di flessibilità introdotte nel sistema non devono indurre una maggiore rigidità nelle ripartizioni tra discipline definite a livello nazionale: il processo di riforma risulterebbe fortemente depotenziato qualora non venisse considerato strettamente connesso al parallelo processo di ridefinizione dei saperi e di riconsiderazione dei confini disciplinari che ha caratterizzato la riflessione sulla scuola in questi ultimi anni e che è alla base del percorso di trasformazione avviato. Questa osservazione appare opportuna alla luce di molte esperienze di sperimentazione dell'autonomia dove frequente è stata l'identificazione della quota riservata alle scuole del curriculum con *attività aggiuntive*, a fronte di una quota nazionale rigidamente ripartita in *discipline*. Questa impostazione, qualora non contrastata, può ulteriormente irrigidire gli steccati tra discipline: occorre smontare la contrapposizione tra discipline e trasversalità, valorizzando il rapporto tra apprendimenti disciplinari e costruzione di competenze trasversali, tra saperi codificati ed esperienza, potenziando la dimensione della ricerca come connotazione che percorre l'intero curriculum.

### 3. Le risorse per l'attuazione

La definizione delle risorse è questione cogente se si vuole evitare l'effetto disillusione negli operatori, nelle famiglie, nel territorio. Per le garanzie di fattibilità occorre valutare le proposte che emergeranno dal gruppo tecnico del Ministero che sta lavorando attorno alle questioni degli organici, delle risorse finanziarie, dell'edilizia scolastica.

L'obiettivo è mettere le scuole in grado di assumersi l'impegno della progettazione e di gestire il *sistema operativo* dell'implementazione della riforma; ciò deve essere realizzato attraverso la predisposizione di un *sistema di sostegno* alla trasformazione centrato su:

- a) verifica, potenziamento e generalizzazione delle esperienze più significative già avviate;
- b) rinforzi e incentivi per facilitare l'avvio di nuove esperienze;
- c) eliminazione di vincoli e di rigidità per il superamento di una impostazione non autonoma del proprio operare.

In tale direzione, la sottocommissione ha individuato sei ambiti di intervento:

### 3.1. Personale

Punto essenziale è la possibilità concreta di contare sull'*organico funzionale*, che deve essere previsto e garantito in tutte le situazioni scolastiche e destinato al complessivo curricolo 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 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 altri 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 assunte 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.

**GRUPPO DI LAVORO N. 7**

Coordinatore: prof. Dario Antiseri

**Criteri generali per la riorganizzazione dei curricoli con  
attenzione agli snodi e alle articolazioni****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 preziosi 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.

**SOTTOGRUPPO DI LAVORO N. 7A**

Coordinatore: isp. Mario Maviglia

Moderatore: Isp. Italo Fiorin

**Scuola dell'infanzia****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, 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 curricula 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 curriculum 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 curriculum e delle competenze. L'interpretazione del curriculum 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 curriculum 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 coinvolgono emotivamente, che sollecitano 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 curricolo 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 curricolo 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, dichiara ed esplicita 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 curricolo in una quota nazionale e in una quota riservata alle singole istituzioni dovrebbe poter consentire alle scuole di meglio rapportare 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 curricolo e della quota riservata alle singole istituzioni scolastiche), 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 sulla 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 rigida 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 di 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 didattico-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. E' 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. E' 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. E' 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 curriculum progressivi.

Analoghe esperienze vanno promosse per quanto concerne i raccordi con l'asilo nido.

In relazione alla annunciata fase di revisione dei curriculum, pare opportuno che rappresentanti della scuola dell'infanzia facciano parte dei gruppi chiamati a delineare i nuovi curriculum "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 curriculum 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.

**SOTTOGRUPPO DI LAVORO N. 7B**

Coordinatore: isp. Alberto Alberti

Moderatore: Isp. Carlo Petracca

**Scuola di base****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;
- 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 indicarle: alle scuole ("è compito sovrano delle scuole") o al Ministro?

Tale questione può essere affrontata al momento della stesura dei curricoli disciplinari. Per ora si può convenire che anche *“gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni”* devono essere posti a fondamento del curricolo 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)<sup>1</sup>

Il consenso su tali punti si accompagna alla preoccupazione per un rischio ampiamente verificatosi per molti dei “programmi” del passato: che non si creino 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 curricolo”, sempre previste dall'art.8 del DPR 275/99)<sup>2</sup>

♦ 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 curricolo, debbano raccordarsi con il “profilo di uscita” di scuola considerato.

**I criteri generali del curricolo.** Per quanto riguarda i “criteri generali” relativi alla costruzione del curricolo pare opportuno aggiungere a quelli illustrati in seduta plenaria dei gruppi 7°, 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 curricolo;
- concretezza realizzativa, ovvero: “fattibilità”, “leggibilità sociale” (generale, non solo per gli addetti ai lavori), “sostenibilità” da parte dei docenti.
- generatività del curricolo

## 2.- ASSETTO CURRICOLARE (AMBITI, DISCIPLINE)

**Ambiti, discipline, articolazioni.** Il punto di partenza è la norma (art. 3, legge 3/2000) che prescrive:

- *“un percorso educativo unitario ed articolato in rapporto alle esigenze di sviluppo degli alunni”;*
- *“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

<sup>1</sup> 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.*

<sup>2</sup> - *obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni ;*

- *le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricoli 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.*

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 curriculum, 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".

Criteri. 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 curricoli 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 piuttosto 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 curricoli 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 coprono l'intero percorso di istruzione (la fine dell'obbligo coinciderebbe con la conclusione della fase b - conoscenza sistematica);

◆ Per l'insegnamento delle scienze si propone: a) multidisciplinarietà nel ciclo di base (6-12 anni) senza distinzione di materie e con il denominatore comune "discipline sperimentali" o "educazione alla scienza"; b) due insegnamenti distinti nei primi due anni del ciclo secondario; c) differenziazione disciplinare nell'ultimo triennio.

In una prospettiva di continuità/discontinuità con il passato, sembra utile anche rileggere i programmi della scuola elementare e media in chiave curricolare verticale, recuperando quanto vi è di positivo ma anche sottolineando gli elementi di novità.

Sinteticamente, per rappresentare il curriculum può servire un quadrilatero che ha nei quattro vertici: 1) le discipline, 2) le epistemologie e le didattiche disciplinari, 3) le scienze dell'educazione ed in particolare la psicologia dell'apprendimento, 4) la riflessione sulla sperimentazione didattica.

#### 4.— IPOTESI DI ARTICOLAZIONE DEL SETTENNIO DI BASE.

Come s'è detto, le articolazioni vanno viste come cerniera e non come punto di divisione. Sono state avanzate e argomentate diverse ipotesi di articolazioni del settennio:

2+2+2+1  
3+4  
2+5  
1+5+1

Ovviamente se ne potrebbero fare tante altre, una per ogni possibile scomposizione del numero 7, e tutte con qualche loro argomentata validità. Ciò vuol dire che nessuna può essere ritenuta valida in assoluto.

Nel regime di autonomia, spetterà alle singole scuole stabilire le articolazioni, sulla base di criteri nazionali che dovrebbero far riferimento:

- a) alle ragioni dello sviluppo dei soggetti in apprendimento,
- b) alla considerazione degli oggetti di apprendimento,
- c) all'assetto istituzionale e didattico.

I punti a) e b) vanno visti in stretta interrelazione. Infatti la progressività/continuità del curriculum nella scuola di base non può prescindere da una costante tenuta sotto controllo del rapporto soggetto in formazione/oggetto di apprendimento. I due termini non possono essere considerati mai separatamente.

Si richiama perciò qui quanto detto sopra, a proposito di ambiti e discipline, saperi procedurali e dichiarativi (n.2).

Partendo dallo stesso orizzonte d'attenzione, è stato sostenuto che l'assetto curricolare non debba essere determinato da una scansione temporale predefinita unica (3+4; 2+2+2+1, 2+5, ecc.), ma debba seguire una differenziazione 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 dagli 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 curriculum 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 curriculum 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 curriculum nazionale pari al 60% e di curriculum di scuola obbligatorio pari al 40% (diviso tra 20% in cui gli studenti optano per discipline stabilite nel curriculum 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 protagonismo sarà mai quello che viene circoscritto alla discussione di un documento ministeriale?"*).

A tale scopo sono state avanzate diverse ipotesi di avvio immediato, a cominciare dagli istituti comprensivi (e non solo). A esse si accompagna la richiesta di prevedere strutture di supporto, orientamento e monitoraggio.

## 7 - EDILIZIA

*Ma in quali edifici frequentano gli studenti?* - Le proposte fatte sono:

- le strutture edilizie devono essere funzionali rispetto agli standard curriculari per ogni ciclo (non certo a ogni ciclo il suo edificio!);
- il biennio obbligatorio della secondaria deve essere dislocato il più vicino possibile ai luoghi di provenienza degli alunni;

- gli istituti secondari "comprensivi" (quelli che hanno accorpato più tipologie (Licei, Istituti tecnici, Istituti Professionali, etc.) possono essere incrementati. Faciliterebbero le "passerelle";
- unificazione delle biblioteche (di istituto, di presidenza, di classe,...);
- utilizzo in comune degli impianti sportivi della scuola e degli enti locali evitando duplicazioni di strutture.

Sebbene non si debba giudicare la novità di una scuola dagli edifici in cui opera, ci sono perplessità, anche di natura funzionale e strutturale circa la collocazione della futura scuola di base nelle attuali sedi della scuola elementare e media. Il problema della localizzazione degli edifici chiama in causa gli Enti Locali. Ma l'Amministrazione scolastica dovrà svolgere un'azione congrua, anche fornendo criteri tecnici e organizzativi, affinché si giunga a piani territoriali di distribuzione del servizio scolastico un po' meno empirici di quelli che hanno governato l'attuale localizzazione delle scuole.

## 8.- ALTRO

Fra le altre questioni poste nel gruppo e non sufficientemente dibattute, anche perché comuni ad altri gruppi e magari da rimandare a momenti successivi dell'elaborazione dei curricoli (concetto di competenze e di nuclei fondanti; libri di testo; tempi di implementazione) c'è anche la domanda "*chi deve inventare il nuovo sapere per la nuova scuola?*" che vuol essere un pressante invito a stimolare la ricerca didattica.

**SOTTOGRUPPO DI LAVORO N. 7C**

Coordinatore: prof. Mario Ambel

Moderatore: Isp. Chiara Croce

**Scuola secondaria**

*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. 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*<sup>3</sup>. Per la maggioranza dei componenti del gruppo, le *competenze* devono essere definite a *livello nazionale*, e ciò al fine di garantire l'unitarietà del sistema formativo, anche se qualcuno ha espresso una diversa posizione affermando che, sulla base dell'art. 8 del Regolamento sull'Autonomia, il Ministro 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,

<sup>3</sup> 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.

ma piuttosto quella del "riorientamento". Questa seconda posizione è apparsa nel sottogruppo 7c quella più largamente condivisa.<sup>4</sup>

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

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

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

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

- alla scelta delle discipline (obbligatorie e opzionali)
- 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**

<sup>4</sup> Per un approfondimento della questione si rinvia al documento di sintesi, predisposto dal prof. Antiseri, intitolato "Aree e indirizzi" (all.2).

- **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 affrontato 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 non ostante si è registrato un consenso molto ampio sull'idea che la quota nazionale debba essere largamente prevalente (80/85%) per assicurare la tenuta complessiva del sistema di istruzione, anche alla luce dei vincoli posti dal nuovo Esame di Stato e dal valore legale dei titoli di studio.

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

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

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

Al riguardo sembra utile sottolineare che la Scuola è “in attesa di *leggere e scrivere curricoli per competenze*”<sup>5</sup>

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

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

**Finalità, esiti e rapporto con gli altri sistemi formativi.**

<sup>5</sup> Mario Ambel in “Appunti per la riunione del 5 settembre”

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 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 curricolo che competono alle singole istituzioni scolastiche.

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

### **Natura e articolazione degli indirizzi**

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

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

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

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

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

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

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

### **Rapporto con la scuola di base / Orientamento, ri-orientamento**

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

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

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

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

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

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

### **I primi due anni: obbligo scolastico e avvio del percorso quinquennale**

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

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

Per tutti, ma soprattutto nei confronti degli allievi con maggiori difficoltà, risulterà decisiva la capacità di prevedere effettive opportunità di recupero e di rimotivazione, attraverso una particolare attenzione alla

significatività delle offerte formative, degli orizzonti di senso, dei contenuti e delle metodologie di apprendimento proposte.

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

### **Dislocazione territoriale**

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

**GRUPPO DI LAVORO N. 8**

Coordinatore: prof. Giuseppe Italiano

Moderatore: isp. Maria Teresa Sarpi

**Obbligo di istruzione e obbligo formativo****Indice**

1. Premessa
2. I connotati essenziali dei primi due anni della scuola secondaria superiore
3. Il rapporto tra i primi due anni della scuola secondaria con:  
la scuola di base,  
il triennio  
gli altri percorsi formativi
4. Obbligo scolastico e obbligo formativo
5. Monte ore annuale e quota di competenza delle scuole; ripartizione oraria tra area di equivalenza e area di indirizzo
6. Certificazione
7. Problemi logistici relativi alla distribuzione sul territorio dei primi due anni del ciclo secondario
8. Alcune osservazioni sulla professionalità docente

**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

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 garantire 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 diacronico, 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 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

#### 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 debbano 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. L. 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, inteso 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 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 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 di 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)

**GRUPPO DI LAVORO N. 9**

Coordinatore: prof. Piero Lucisano

Moderatore: prof. Sergio Albani

## Rapporto tra scuola, formazione professionale e lavoro; educazione degli adulti

### 0. 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 curricolo 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, 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 quando 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.

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.

E' inoltre necessario che sia operativa la commissione prevista in sede di governo per il coordinamento degli interventi dei ministeri competenti insieme alle regioni.

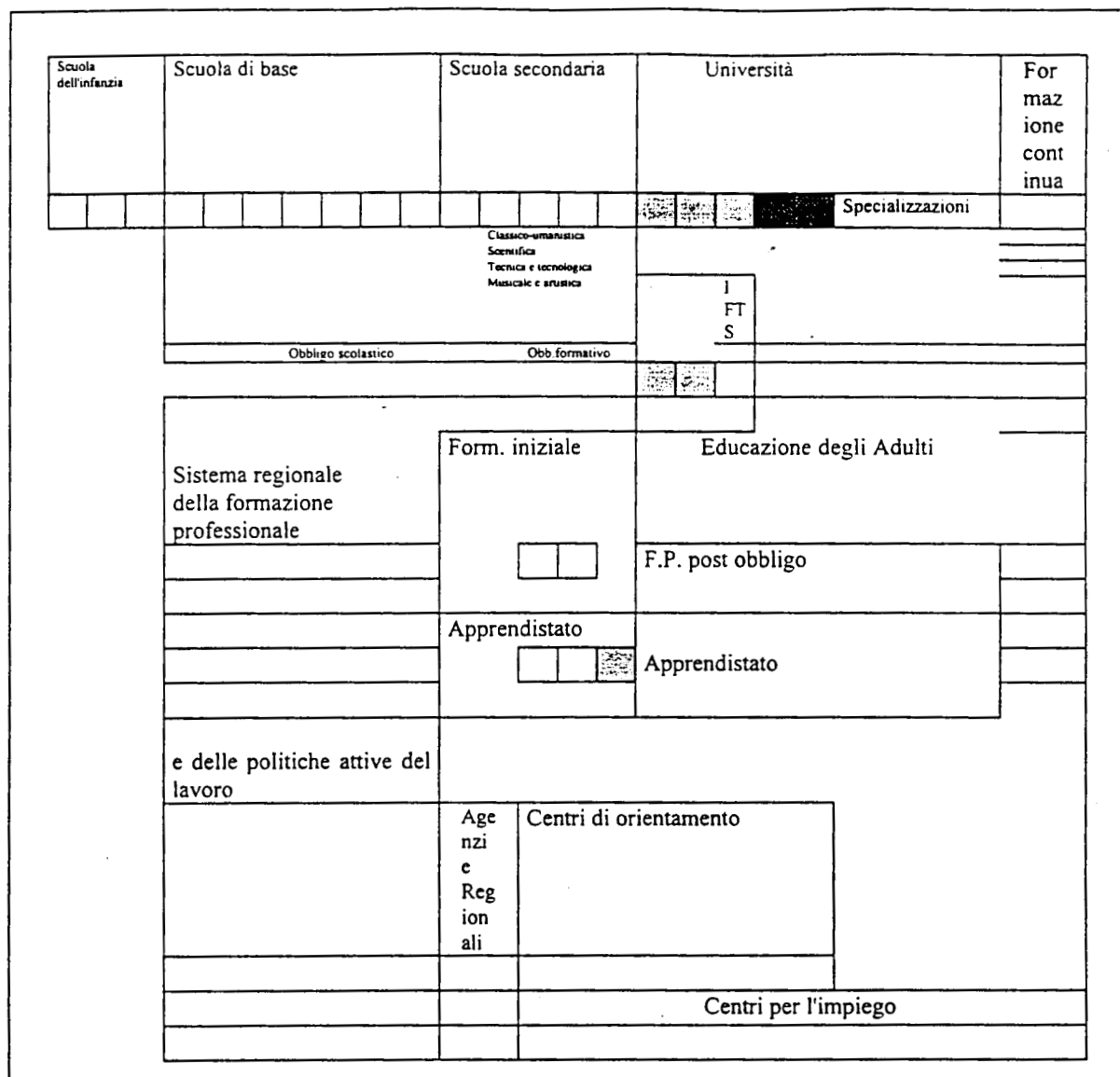


Figura 1. Schema del sistema formativo integrato

## 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.

Questo riguarda sia 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 curriculari 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, attraverso i diversi percorsi, a tutti 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 dell'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 formativo 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 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'IFS 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'IFS 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'IFS 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).

E' 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.

E' 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 risponde 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.