

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 curriculum e le loro possibili ripartizioni orarie. Da esse si possono ricavare due indicazioni operative, che saranno successivamente riprese:

- a) entrambe le dimensioni — locale e nazionale — devono concorrere al raggiungimento degli obiettivi formativi, in un quadro di sostanziale unitarietà;
- b) la loro ripartizione percentuale muta al mutare del livello 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 curriculum, di cui sono definiti a livello nazionale il valore medio e la fascia di oscillazione. Tale quota, come si vedrà nel successivo paragrafo dedicato al curriculum, non ha connotazioni aggiuntive rispetto al curriculum definito 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 curriculum di scuola, in un'ottica di superamento della sola copertura delle necessità derivanti dalla gestione della dimensione frontale dell'insegnamento. Non si tratta di una questione di mera trattativa sindacale, né riconducibile a una stretta logica occupazionale; si tratta piuttosto di assicurare nella scuola risorse connesse alla sua progettualità.

Parallelamente occorre superare le rigidità imposte dalle attuali *classi di concorso*, sviluppando aree di professionalità più larga, a partire dall'analisi delle risorse di competenza professionale già presenti in ciascuna scuola, nella direzione di un ripensamento complessivo dell'organizzazione del lavoro docente. Verso questo obiettivo vanno indirizzati anche gli interventi formativi del personale.

3.2. Finanziamenti

La scuola dell'autonomia ha bisogno di:

- investimenti sulle *strutture* (che consentano le necessarie articolazioni del gruppo classe),
- investimenti sulle *risorse umane* (che consentano gli arricchimenti della professionalità),
- investimenti perequativi per sviluppare capacità progettuale anche in assenza di risorse dal territorio.

Perché tutto ciò possa avvenire si deve prioritariamente operare sull'incremento delle risorse e sui criteri della loro allocazione. Sembra inopportuno proseguire sulla strada dell'erogazione di finanziamenti attraverso l'adesione ai cosiddetti *progetti finalizzati*; si rischia ormai di alimentare una pratica di adesione passiva a progetti preconfezionati, in assenza di una adeguata riflessione interna e di un effettivo controllo sugli esiti.

Va introdotto, accanto a quello più usuale destinato 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 curricula con
attenzione agli snodi e alle articolazioni****CONSIDERAZIONI INTRODUTTIVE**

1. *Caratteri generali dei curricula.* Penso che la Commissione abbia messo bene in luce i caratteri generali dei curricula (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 curricula. 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;