

IRC e non solo

a cura di Lucia Rossi

1[^] ristampa

PARTE PRIMA

ORDINAMENTI SCOLASTICI

1. Linee essenziali di storia della scuola italiana dai primi decenni del Novecento agli ordinamenti attualmente vigenti

L'atto di nascita della legislazione scolastica italiana e della nostra scuola è rappresentato dalla legge Casati (13 novembre 1859).

a) La legge Casati (1859)

Promulgata nello Stato piemontese nel 1859, viene estesa nel 1961 al Regno d'Italia. Essa affronta, per la prima volta, il grave problema dell'analfabetismo dominante in tutta Italia (78% della popolazione) ma non arriva alla sua soluzione: non essendo prescrittivo l'obbligo della sua frequenza (corso quadriennale, suddiviso in due bienni) ed essendo affidato ai Comuni il compito di istituire le scuole in proporzione alle proprie disponibilità finanziarie, di fatto si riduce ad una mera affermazione di principio.

b) La legge Coppino (1877)

Completa il corso elementare elevandolo a quinquennale, ma non sortisce migliori risultati per quel che riguarda il proposito della alfabetizzazione, nonostante lo stanziamento dei fondi necessari ai Comuni per istituire le scuole occorrenti, e l'obbligo imposto ai genitori di inviare i figli a scuola fino all'età di 9 anni.

c) la legge Orlando (1904)

Estende l'obbligo scolastico dal 9° al 12° anno di età; impone ai Comuni di istituire scuole almeno fino alla quarta classe, nonché di assistere gli alunni più poveri ed elargisce fondi ai Comuni con modesti bilanci.

L'analfabetismo non decresce, ma comincia a prendere forma l'idea che spetti allo Stato e non ai Comuni il dovere di provvedere all'istruzione ed alla formazione dei cittadini.

d) La legge Daneo-Credaro (1911)

La gestione dell'istruzione comincia ad essere affidata allo Stato che vi provvede con stanziamenti per l'apertura di nuove scuole, l'edilizia scolastica, l'istituzione di Patronati scolastici, la retribuzione degli insegnanti, l'istituzione di scuole serali e festive per gli adulti analfabeti.

e) La riforma Gentile (1923)

Prende il nome dal filosofo Giovanni Gentile e disegna l'intero assetto scolastico ispirandosi alla filosofia neoidealistica:

I **punti chiave** della riforma Gentile sono:

- l'estensione dell'obbligo scolastico fino al 14° anno di età con la creazione di due percorsi distinti dopo i primi cinque anni di scuola elementare: un corso di avviamento professionale della durata di tre anni con cui la scuola si concludeva oppure la scuola media che dava la possibilità di accedere alle scuole superiori;
- l'istituzione di scuole speciali per handicappati sensoriali della vista e dell'udito;

- la regolamentazione di tutti i tipi di istituzioni scolastiche (statali, private, parificate, etc.) nelle quali svolgere l'obbligo scolastico;
- l'insegnamento obbligatorio della religione cattolica;
- la creazione dell'Istituto magistrale per la preparazione dei maestri elementari.

Nel corso del Ventennio la scuola si conforma sempre più all'ideologia fascista (*Carta della scuola* del Ministro Bottai -1938).

f) **dalla Riforma Gentile alla Riforma Moratti**

Con la nascita della Repubblica la scuola si va configurando in senso democratico e pluralista e l'attenzione si fissa soprattutto sul diritto allo studio, ritenuto la condizione basilare e preliminare dell'esercizio dei diritti di cittadinanza. Numerose sono le innovazioni al riguardo, in particolare l'introduzione degli organi collegiali destinati a trasformare la scuola dello Stato nella scuola della comunità.

L'altra grande innovazione, più recente, è costituita dall'attribuzione alle unità scolastiche della personalità giuridica e dell'autonomia organizzativa, finanziaria, didattica, di ricerca e di sviluppo.

Nel 2003, con l'approvazione della Legge 53 (Riforma Moratti), prende l'avvio l'azione di ridefinizione dell'intero sistema educativo di istruzione e di formazione.

2. La scuola materna e la scuola elementare: dagli Orientamenti del 1991 ai Programmi del 1985, alla Legge di riforma n. 53/2003

2.1 Scuola materna

a) **Orientamenti 1991**

Gli **Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali** sono stati emanati con **D.M. 3 giugno 1991**: essi si articolano in **quattro parti** precedute da una **Premessa** di carattere generale.

Nella Premessa si esplicitano le motivazioni di ordine culturale, pedagogico e didattico che hanno reso necessario sostituire, con il nuovo testo, gli Orientamenti allegati al Dpr del 10 settembre 1969, n. 647 e si evidenzia l'iter evolutivo della scuola dell'infanzia che, a partire dalla legge istitutiva della scuola materna statale n. 444/1968, si è caratterizzato come acquisizione di una sempre maggiore consapevolezza sul ruolo di questo segmento di scuola "**che si configura ormai come il primo grado del sistema scolastico**" (Orientamenti 1991).

Gli aspetti presi in considerazione sono:

Infanzia, società, educazione

✦ Una società in movimento: la società italiana è attualmente caratterizzata da ampie, profonde, contrastanti trasformazioni che configurano una peculiare condizione di complessità.

✦ La condizione dell'infanzia nella famiglia: sono diffuse varie immagini dell'infanzia che, se colgono alcuni aspetti della realtà, falsano il riconoscimento della autentica condizione infantile qualora vengono assunte in maniera unilaterale.

✦ Il bambino soggetto di diritti: spettano alle bambine e ai bambini in quanto persone i diritti inalienabili sanciti anche dalla nostra Costituzione e da Dichiarazioni e Convenzioni internazionali.

✦ Ambienti di vita e contesti educativi: la domanda di educazione può essere soddisfatta quando la famiglia, la scuola e le altre realtà formative cooperano costruttivamente tra loro in un rapporto di integrazione e di continuità.

Il bambino e la scuola

- ◇ Finalità: 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 ed alle bambine che la frequentano di raggiungere avvertibili traguardi di sviluppo in ordine all'identità, all'autonomia ed alla competenza.
- ◇ Dimensione di sviluppo: al suo ingresso nella scuola materna il bambino ha già una sua storia personale che lo ha condotto a possedere un complesso patrimonio di atteggiamenti, capacità ed orientamenti. Egli appare un soggetto attivo, curioso, interessato a conoscere e capire, capace di interagire con gli altri e di servirsi della loro mediazione per conoscere e modificare la realtà.
- ◇ Sistemi simbolico-culturali: i sistemi simbolici raccolgono ed ordinano complessi di significati e permettono di costruire rappresentazioni e descrizioni in grado di restituire aspetti significativi della realtà. Inoltre, consentono di mediare il rapporto con il mondo attraverso un attivo scambio di significati e di transizioni tra le diverse prospettive personali.
- ◇ Continuità educativa: le modalità dello sviluppo personale presentano dinamiche evolutive che possono non corrispondere ai passaggi formali tra le diverse istituzioni educative. Ciò esige, da parte della scuola, la capacità di porsi in continuità ed in complementarità con le esperienze che il bambino compie nei suoi vari ambiti di vita.
- ◇ Diversità e integrazione: la scuola materna accoglie tutti i bambini, anche quelli che presentano difficoltà di inserimento e di apprendimento, per i quali costituisce una opportunità educativa rilevante.

Indicazioni curricolari

- ◇ Curricolo e programmazione: elementi costitutivi e funzioni.
Gli elementi essenziali del progetto educativo-didattico della scuola materna sono costituiti, in base alla struttura curricolare, dalle finalità educative, dalle dimensioni dello sviluppo e dai sistemi simbolico-culturali.
- ◇ Campi di esperienza educativa:
Con questo termine si indicano i diversi ambiti del fare e dell'agire del bambino e quindi settori specifici ed individuabili di competenza nei quali il bambino conferisce significato alle sue molteplici attività, sviluppa il suo apprendimento, acquisendo anche le strumentazioni linguistiche e procedurali e persegue i suoi traguardi formativi, nel concreto di una esperienza che si svolge entro confini definiti e con il costante suo attivo coinvolgimento.
I sei campi di esperienza di riferimento sono: *Il corpo e il movimento; I discorsi e le parole; Lo spazio, l'ordine e la misura; Le cose, il tempo e la natura; Messaggi, forme e media; Il sé e l'altro.*

Didattica ed organizzazione

- ◇ Lineamenti di metodo - La metodologia della scuola dell'infanzia riconosce come suoi connotati essenziali:
 - a) la valorizzazione del gioco;
 - b) l'esplorazione e la ricerca;
 - c) la vita di relazione;
 - d) la mediazione didattica;
 - e) l'osservazione, la progettazione, la verifica;
 - f) la documentazione.
- ◇ Un'organizzazione per l'educazione - Le finalità pedagogiche della scuola dell'infanzia si riflettono necessariamente sul suo modello organizzativo, da intendersi come sorta di curricolo implicito che attiene a:
 - a) l'organizzazione delle sezioni;
 - b) le attività ricorrenti di vita pratica;
 - c) la strutturazione degli spazi;
 - d) la scansione dei tempi.

◇ Strutture di professionalità: il lavoro dell'insegnante si esplica nell'impegno personale e nella collegialità ai diversi livelli della sezione, dell'intersezione, della scuola e del Circolo.

b) CM 25.02 1994, n. 70 Progetto Ascanio

La *Sperimentazione Ascanio - Attività sperimentale coordinata avvio nuovi indirizzi organizzativi* ha rappresentato un momento privilegiato per l'elaborazione di proposte di miglioramento dell'attività educativa.

Come viene sottolineato nella sintesi del rapporto finale sulla sperimentazione Ascanio, diramato dal Servizio Scuola Materna del MPI con nota del 30 settembre 1998, l'adozione del progetto ha consentito alla scuola dell'infanzia:

- da un lato di costruire modelli organizzativi coerenti con il nuovo profilo culturale disegnato dagli Orientamenti del 91;
- dall'altro di anticipare i processi di realizzazione dell'autonomia scolastica nel quadro della riforma complessiva delle istituzioni educative.

c) CM 19.06.1994, n. 1999 Progetto Arcobaleno

La scuola materna viene inserita per la prima volta nelle attività di prevenzione e di educazione alla salute con un progetto specifico che assume la denominazione di *Progetto Arcobaleno*.

Le attività che vengono attuate nella scuola materna riguardano, soprattutto, la **prevenzione primaria** intesa come identificazione tempestiva delle situazioni di rischio per un'azione positiva, per eliminare quelle forme di disagio e di dipendenza su cui possono impiantarsi varie forme d'insuccesso e di devianza. Le iniziative, che si connotano come ricerca partecipativa, prevedono adeguati spazi per l'aggiornamento, l'informazione, gli scambi di notizie, l'integrazione di competenze allo scopo di formulare prima, e realizzare poi, un progetto unitario che sia espressione della partecipazione di tutti, scuola, famiglia, territorio.

d) Nota MPI, 19 dicembre 1997 Progetto OR.M.E.

Il *Progetto OR.M.E. - Orientamento nella scuola materna ed elementare* - attribuisce una connotazione diversa alla funzione dell'orientamento, non più attività diagnostica e informativa, ma azione formativa mirante a mettere i giovani in grado di orientarsi in una realtà complessa. In questa ottica diventa fondamentale iniziare fin dai primissimi anni di scuola a considerare l'orientamento come apprendimento delle capacità di scelta e di decisione per aiutare le bambine ed i bambini a progettare il proprio futuro e a partecipare attivamente alla società democratica.

e) CM 23 aprile 1999, n. 112 Progetto ALICE

Il *Progetto ALICE - Autonomia: un laboratorio per l'innovazione dei contesti educativi* - ha inteso sostenere la scuola materna nel processo di trasformazione dei modelli organizzativi e curricolari connessi all'introduzione dell'autonomia scolastica, puntando sulla partecipazione e sul protagonismo dei docenti nei processi di formazione in servizio, promuovendo strategie di riflessione critica sul proprio operato. Il progetto si è caratterizzato come itinerario di ricerca, formazione, documentazione intorno a quattro ambiti tematici: organizzativo, curricolare, professionale e di interazione con il territorio.

2.2 Scuola elementare

a) Programmi didattici 1985

I vigenti programmi per la scuola elementare sono stati emanati con il Dpr n. 104/85; essi si articolano in **due parti**: la **Premessa** ed i **Programmi** veri e propri.

La Premessa definisce la filosofia di fondo e le ragioni culturali, pedagogiche, didattiche che giustificano l'adozione di nuovi Programmi. Si articola in tre sezioni:

1. caratteri e fini della scuola elementare

- ✧ Il fine della scuola elementare è la *"formazione dell'uomo e del cittadino nel quadro dei diritti affermati dalla Costituzione della Repubblica"* ed ispirata *"alle dichiarazioni internazionali dei diritti dell'uomo e del fanciullo"*. La scuola elementare *"ha per compito anche la promozione della prima alfabetizzazione culturale"*.
- ✧ La formazione dell'uomo e del cittadino deve realizzarsi sempre *"nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, sociali e culturali"* e deve favorire *"l'interazione formativa con la famiglia quale sede primaria dell'educazione del fanciullo"*.
- ✧ La scuola è impegnata ad operare per rendere effettivo il *"fondamentale principio della convivenza democratica"* e poiché riconosce *"il valore della realtà religiosa come un dato storicamente, culturalmente e moralmente incarnato nella realtà sociale di cui il fanciullo ha esperienza, ne fa oggetto di attenzione nel complesso della sua attività educativa, avendo riguardo per l'esperienza religiosa che il fanciullo vive nel proprio ambito familiare ed in modo da maturare sentimenti e comportamenti di rispetto delle diverse posizioni in materia di religione e di rifiuto di ogni forma di discriminazione"*;

2. una scuola adeguata alle esigenze formative del fanciullo

- ✧ La scuola concorre a sviluppare la potenziale creatività del fanciullo promuovendone *"la consapevolezza delle proprie possibilità e la consapevolezza di sé, come progressiva capacità di autonoma valutazione dell'uso delle conoscenze sul piano personale e sociale"*
- ✧ Essa è *"ambiente educativo di apprendimento"* e *"realizza il suo compito specifico di alfabetizzazione culturale partendo dall'orizzonte di esperienze e di interessi del fanciullo per renderlo consapevole del suo rapporto con un sempre più vasto tessuto di relazioni e di scambi"*.
- ✧ La scuola elementare *"promuove l'acquisizione di tutti i fondamentali tipi di linguaggio e un primo livello di padronanza dei quadri concettuali"* al fine di favorire *"la progressiva costruzione della capacità di pensiero riflessivo e critico, ... sulla base di un adeguato equilibrio affettivo e sociale e di una positiva immagine di sé"*;

3. programma e programmazione

- ✧ *"Per attuare i suoi compiti la scuola elementare si organizza in modo funzionale rispetto agli obiettivi educativi da perseguire"*; pertanto predispone un'organizzazione didattica favorente l'adeguamento del programma nazionale prescrittivo alle effettive capacità ed esigenze di apprendimento degli alunni".
- ✧ La programmazione didattica spetta ai docenti, sia collegialmente sia individualmente; essa è finalizzata a far conseguire le mete fissate dal programma, attraverso le opportunità formative offerte dal curriculum.
- ✧ Il progetto educativo si sviluppa secondo una progressione continua dal pre-disciplinare all'emergere di ambiti disciplinari progressivamente differenziati.

Secondo i Programmi '85 la scuola elementare si articola in due cicli: primo ciclo (prima e seconda classe) e secondo ciclo (terza, quarta e quinta classe).

L'unitarietà dell'insegnamento è assicurata sia dal ruolo specifico dell'insegnante di classe – particolarmente nel primo ciclo – sia dall'intervento di più insegnanti sullo stesso gruppo di classe e per gruppi di classe diversi, organizzati in un sistema a classi aperte.

A tale fine, sono essenziali la collaborazione e il lavoro collegiale degli alunni. L'organizzazione didattica utilizzerà, inoltre, attività didattiche di sostegno e di didattica differenziata per aree d'intervento specifico, coordinate all'attività generale e valorizzerà le tecnologie multimediali.

Alla Premessa fanno seguito i Programmi con l'elenco delle discipline e delle educazioni, secondo questo schema:

- a) introduzione di natura epistemico-teleologica;

- b) obiettivi e contenuti
- c) indicazioni didattiche.

Le discipline e le educazioni sono: lingua italiana, lingua straniera, matematica, scienze, storia-geografia-studi sociali, religione, educazione all'immagine, educazione al suono e alla musica, educazione motoria.

b) Legge n. 148/90: Riforma degli Ordinamenti

Le innovazioni introdotte dai Programmi '85 (rafforzamento della dimensione cognitiva, introduzione di nuove discipline, attenzione allo statuto epistemologico delle discipline, ...) postulavano una riforma degli ordinamenti della scuola elementare; è quanto si è verificato con la **Legge 148/90**, la cui innovazione più significativa è data dal **superamento della figura del docente unico attraverso l'introduzione del modulo organizzativo** (tre insegnanti che operano in contitolarità su due classi o quattro insegnanti su tre classi) e **del modulo didattico** (suddivisione delle discipline in tre ambiti, ciascuno affidato ad un insegnante).

L'orario delle attività didattiche è di **27 ore settimanali nel primo ciclo e di 30 ore settimanali nel secondo ciclo, per l'inserimento della lingua straniera**; l'articolazione dell'orario è definita dal Consiglio di Circolo sulla base di criteri oggettivi (richieste del contesto sociale, servizi complementari, strutture disponibili...).

Accanto a questo orario obbligatorio, sono previste altre ipotesi di tempo lungo fino a 37 ore settimanali, mentre permane l'organizzazione a **tempo pieno** (due insegnanti contitolari di classe su 40 ore settimanali).

Per quanto riguarda la distribuzione delle discipline e la ripartizione del tempo da dedicare a ciascuna di esse, la legge affida questo compito al Collegio docenti, sulla base di criteri generali fissati dal Ministero della Pubblica Istruzione e tenendo conto di alcune avvertenze: affinità tra discipline e esigenza di non aggregare in uno stesso ambito disciplinare le "educazioni".

c) CM n. 53/98: Organico funzionale

Un ulteriore elemento di innovazione è contenuto nella C.M. n. 53/98, che ha istituito l'organico funzionale di Circolo; questa scelta si inserisce nel processo di realizzazione dell'autonomia scolastica introdotto dalla Legge n. 59/97. Essa permette un migliore utilizzo delle risorse professionali disponibili in ogni unità scolastica per poter realizzare quella flessibilità che è una delle caratteristiche dell'autonomia.

d) DPR 275/99: Regolamento dell'autonomia

Con questo decreto è affidato alle istituzioni scolastiche autonome il compito di **tradurre gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto all'apprendimento e alla crescita educativa** di tutti gli alunni, promuovendo le potenzialità di ciascuno e adottando tutte le forme di flessibilità utili al raggiungimento del successo formativo, in particolare:

- a. l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività;
- b. la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione;
- c. l'attivazione di percorsi didattici individualizzati;
- d. l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso;
- e. l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari;
- f. l'individuazione di modalità e criteri di valutazione degli alunni;
- g. l'introduzione e l'utilizzazione di tecnologie innovative.

e) Legge n. 53/03: Delega al Governo delle norme sull'istruzione e formazione professionale

Dal 1999 il cammino dell'autonomia si è ulteriormente sviluppato con appro-

vazione e successiva abrogazione di alcune proposte legislative; dopo una **sperimentazione nazionale (D.M. n. 100 del 18 ottobre 2002)** che ha interessato le prime classi elementari nell'anno scolastico 2002-2003, il 28 marzo 2003 è stata approvata la Legge n. 53 che ha dato l'avvio all'iter di definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale, delegando al Governo l'emanazione dei relativi decreti attuativi.

N.B.: Per la presentazione analitica del contenuto della Legge n. 53 si rinvia all'apposito capitolo (nella terza parte).

3. Caratteristiche dei programmi vigenti e delle Indicazioni nazionali con particolare riferimento al ruolo della religione cattolica in ciascun ordine e grado di scuola

Nel luglio 2000, al termine della **Sperimentazione nazionale biennale sui programmi di religione cattolica** nella prospettiva dell'autonomia scolastica e di nuovi programmi di religione cattolica – promossa dalla Cei d'intesa con il Ministero della Pubblica Istruzione tra il 1998 e il 2001 – il Servizio Nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica della Cei ha pubblicato il "**Documento conclusivo della sperimentazione**" che definisce il ruolo che l'insegnamento della religione cattolica assume nella scuola dell'autonomia e disegna il quadro generale entro cui collocare i nuovi programmi di religione cattolica.

Si legge nel Documento: "*L'insegnamento della religione cattolica concorre alla promozione integrale dell'uomo, favorendo il pieno sviluppo della personalità degli alunni e la loro capacità di autorientamento. Per la sua particolare identità e specificità questo insegnamento si pone in un rapporto di confronto, di interazione e di integrazione con gli altri insegnamenti scolastici e con le molteplici attività formative della scuola... Esso viene proposto dalla Chiesa Cattolica come un progetto globale, unitario e differenziato, che si colloca nella prospettiva dell'educazione permanente*", perché "*l'insegnamento della religione cattolica non è ... qualcosa di aggiuntivo o di marginale al processo scolastico, ma si inserisce armoniosamente nel contesto della vita della scuola, rispettandone e valorizzandone le finalità e i metodi propri*".

La prima e fondamentale scelta che sta alla base del Documento è **la centralità della persona dell'alunno**, al cui servizio la scuola si pone offrendogli i necessari contenuti culturali ed un'azione didattica attenta alle dinamiche di apprendimento funzionali al suo successo formativo. In questa prospettiva il documento interpreta anche le "competenze", che costituiscono uno degli aspetti innovativi della riforma scolastica.

Una seconda scelta fondamentale è costituita dalla proposta di **percorsi flessibili**, in una logica di **essenzializzazione dei saperi**. In questo processo, l'insegnamento della religione cattolica è avvantaggiato rispetto ad altre discipline; esso, infatti, si costituisce a partire da un evento centrale, già identificato con chiarezza nei programmi vigenti: la figura e l'opera di Gesù Cristo, secondo la testimonianza della Bibbia e la comprensione di fede della Chiesa. Il Documento, pertanto, propone che ogni contenuto sia affrontato alla luce di Cristo, in relazione con il suo mistero, come sviluppo del suo evento.

Il Documento indica in modo specifico alcune **competenze fondamentali da perseguire**, definite come "*abilità critiche del soggetto, che stanno a fondamento degli esiti formativi previsti nei diversi gradi scolastici, in modo diversificato e coerente con la struttura pedagogico-didattica dei rispettivi programmi*". Tali competenze riguardano:

- la conoscenza delle fonti del cristianesimo e delle sue verità fondamentali;
- l'elaborazione e la giustificazione delle proprie scelte esistenziali, in rapporto alla

- conoscenza della religione cristiana e dei suoi valori;
- la documentazione ed il confronto critico dei contenuti del cattolicesimo con quelli di altre confessioni cristiane, religioni non cristiane e altri sistemi di significato;
- la capacità di dialogo con posizioni religiose o filosofiche diverse dalle proprie;
- il riconoscimento del contributo che la fede in Cristo e la tradizione della Chiesa hanno dato e danno al progresso culturale e sociale del popolo italiano, dell'Europa e dell'intera umanità.

Entro questo quadro generale, nel 2001 la Cei aveva collocato una nuova proposta di programmi, articolata intorno a cinque nuclei tematici essenziali e significativi da sviluppare in forma progressiva e ciclica dalla scuola dell'infanzia alla secondaria superiore.

La proposta si è dovuta progressivamente confrontare con il parallelo percorso della riforma scolastica e ha subito pertanto diverse redazioni; l'ultima in ordine di tempo è quella approvata il **23 ottobre 2003** da parte dei rappresentanti della Cei e del Miur e che consiste negli **"Obiettivi specifici di Apprendimento propri dell'Insegnamento della Religione Cattolica"** nell'ambito delle Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative (Scuola dell'Infanzia) e per i Piani di Studio Personalizzati (Scuola Primaria). Essa, in linea con lo spirito della riforma, intende favorire la *"convivenza civile"*, *"il conseguimento di una formazione spirituale e morale"* e lo *"sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale"* ed a promuovere un insegnamento della religione cattolica ancor più inserito nella scuola e più efficace nella sua proposta educativa.

La formulazione degli *Obiettivi specifici per l'insegnamento della religione cattolica* tiene conto dei criteri ispiratori delle Indicazioni Nazionali, in particolare i principi dell'**ologramma** e della **personalizzazione dei percorsi di apprendimento**, e pone l'accento su:

- l'attenzione all'esperienza umana e culturale degli alunni;
- la fedeltà ai nuclei fondanti del dato cristiano;
- il riferimento costante al testo biblico;
- la progressività e la ciclicità;
- l'interdisciplinarietà,

secondo la dinamica di un processo che va dall'umano all'umano religioso, al religioso cattolico, con l'accoglienza e l'apertura verso chi professa un credo diverso.

Gli obiettivi dell'insegnamento della religione cattolica faranno parte a pieno titolo degli obiettivi specifici previsti dalla riforma Moratti e, pertanto, seguiranno lo stesso iter di approvazione e di entrata in vigore.

OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

SCUOLA DELL'INFANZIA

- *Osservare il mondo che viene riconosciuto dai cristiani e da tanti uomini religiosi dono di Dio creatore.*
- *Scoprire la persona di Gesù di Nazaret come viene presentata dai Vangeli e come viene celebrata nelle feste cristiane.*
- *Individuare i luoghi di incontro della comunità cristiana e le espressioni del comandamento evangelico dell'amore testimoniato dalla Chiesa.*

SCUOLA PRIMARIA

Classe prima

- Dio Creatore e Padre di tutti gli uomini.
- Gesù di Nazaret, l'Emmanuele "Dio con noi".
- La Chiesa, comunità dei cristiani aperta a tutti i popoli.
- Scoprire nell'ambiente i segni che richiamano ai cristiani e a tanti credenti la presenza di Dio Creatore e Padre
- Cogliere i segni cristiani del Natale e della Pasqua.
- Descrivere l'ambiente di vita di Gesù nei suoi aspetti quotidiani, familiari, sociali e religiosi.
- Riconoscere la Chiesa come famiglia di Dio che fa memoria di Gesù e del suo messaggio.

Primo biennio (classe seconda e terza)

- L'origine del mondo e dell'uomo nel cristianesimo e nelle altre religioni
- Gesù, il Messia, compimento delle promesse di Dio
- La preghiera, espressione di religiosità.
- La festa della Pasqua
- La Chiesa, il suo credo e la sua missione
- Comprendere, attraverso i racconti biblici delle origini, che il mondo è opera di Dio, affidato alla responsabilità dell'uomo.
- Ricostruire le principali tappe della storia della salvezza, anche attraverso figure significative.
- Cogliere, attraverso alcune pagine evangeliche, come Gesù viene incontro alle attese di perdono e di pace, di giustizia e di vita eterna.
- Identificare tra le espressioni delle religioni la preghiera e, nel Padre Nostro, la specificità della preghiera cristiana.
- Rilevare la continuità e la novità della Pasqua cristiana rispetto alla Pasqua ebraica.
- Cogliere, attraverso alcune pagine degli Atti degli Apostoli, la vita della Chiesa delle origini.
- Riconoscere nella fede e nei sacramenti di iniziazione (Battesimo-Confermazione-Eucarestia) gli elementi che costituiscono la comunità cristiana.

Secondo biennio (classe quarta e quinta)

- Il cristianesimo e le grandi religioni: origini e sviluppo.
- Gesù, il Signore, che rivela il Regno di Dio con parole e azioni.
- I segni e i simboli del cristianesimo, anche nell'arte.
- La Chiesa, popolo di Dio nel mondo avvenimenti, persone e strutture
- Leggere e interpretare i principali segni religiosi espressi dai diversi popoli.
- La Bibbia e i testi sacri delle grandi religioni.
- Evidenziare la risposta della Bibbia alle domande di senso dell'uomo e confrontarla con quella delle principali religioni.
- Cogliere nella vita e negli insegnamenti di Gesù proposte di scelte responsabili per un personale progetto di vita.
- Riconoscere nei santi e nei martiri, di ieri e di oggi, progetti riusciti di vita cristiana.
- Evidenziare l'apporto che, con la diffusione del Vangelo, la Chiesa ha dato alla società e alla vita di ogni persona.
- Identificare nei segni espressi dalla Chiesa l'azione dello Spirito di Dio, che la costruisce una e inviata a tutta l'umanità.
- Individuare significative espressioni d'arte cristiana, per rilevare come la fede è stata interpretata dagli artisti nel corso dei secoli.
- Rendersi conto che nella comunità ecclesiale c'è una varietà di doni, che si manifesta in diverse vocazioni e ministeri.
- Riconoscere in alcuni testi biblici la figura di Maria, presente nella vita del Figlio Gesù e in quella della Chiesa.

4. Dall'obbligo scolastico e dall'obbligo formativo al diritto-dovere all'istruzione sancito nella Legge n. 53/03

Si è già visto nel primo paragrafo quanto sia stato lungo l'iter per l'introduzione e l'effettiva generalizzazione dell'obbligo scolastico. Solo nel **1923**, con la **Riforma Gentile**, l'obbligo scolastico viene portato a 14 anni e, nel **1948**, la stessa **Costituzione Repubblicana**, all'**art. 34**, conferma tale vincolo.

Oggi, in una situazione culturale e sociale totalmente mutata rispetto ai tempi delle Leggi Casati o Coppino, il problema dell'inadempienza all'obbligo è ormai definitivamente risolto e si pone piuttosto il problema dell'innalzamento della soglia.

A questo fine, sono state approvate in tempi recenti alcune leggi (successivamente abrogate dalla Legge n. 53/03):

- **Legge n. 9/99**: s'istituisce l'obbligo decennale, ma in prima applicazione viene innalzato solo di un anno.
- **Legge n. 144/99**: s'istituisce l'obbligo formativo decennale da assolversi nel sistema dell'istruzione secondaria oppure nella formazione professionale o nell'apprendistato di competenza regionale
- **Legge n. 30/2000**: viene confermato l'obbligo formativo decennale.
- **Legge n. 53/03**: abroga le Leggi 9/99 e 30/2000 e introduce il concetto di diritto/dovere all'istruzione e formazione. Superando il concetto di "**obbligo scolastico**", la legge amplia la frequenza scolastica – nel sistema dei licei, di competenza nazionale, o nel sistema di istruzione e formazione professionale, di competenza regionale – per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età.

PARTE SECONDA

ORIENTAMENTI DIDATTICO-PEDAGOGICI

1. Le principali teorie pedagogiche e psicologiche sull'età evolutiva

La psicologia è una scienza relativamente giovane che si è costituita con un proprio campo d'indagine specifico nel momento in cui si è distaccata da altre discipline quali la filosofia, area culturale deputata da sempre a studiare i rapporti tra la mente e il mondo esterno. Sebbene il suo percorso storico non sia molto lungo è possibile intravedere, al suo interno, molteplici teorie distinte per scopi, per metodologia di indagine, ...

La sintesi che presentiamo non può perciò avere un valore esaustivo, ma risulta **funzionale alla costruzione di un quadro di riferimento**, intorno ad alcuni interrogativi centrali, assunto in quest'ultimo secolo. Per questo, abbiamo pensato di articolare il testo attraverso alcune domande fondamentali che hanno guidato, nel corso degli anni, la riflessione in campo psicologico per, poi, passare ad un esame più dettagliato delle principali teorie sullo sviluppo.

Si ritiene inoltre importante mettere in evidenza i legami che intercorrono tra concezioni psicologiche e pedagogiche: una teoria sullo sviluppo concorre a tracciare teorie sull'apprendimento e conseguenti modelli dell'azione didattica.

a) Lo sviluppo umano: maturazione o apprendimento?

In ambito psicologico rispondere a questa domanda implica attribuire un valore nello sviluppo dell'individuo agli elementi innati o ambientali.

Gli **innatisti** ritengono che tutto dipende dal corredo cromosomico dell'individuo che, grazie alle stimolazioni esterne, si "manifesta". Tutto è legato al concetto di maturazione di abilità che sono già presenti nel soggetto. Si introduce il termine di "stadio di sviluppo" indicando uno specifico momento nel quale il soggetto rielabora i dati provenienti dall'esterno secondo specifiche modalità proprie di quello stadio.

Gli **ambientalisti** credono, invece, che il contesto di crescita dell'individuo condiziona fortemente il suo sviluppo determinando quali abilità e competenze far emergere. Soggetti in ambienti più svantaggiati hanno meno possibilità di altri di attivare uno sviluppo delle proprie capacità.

In realtà, oggi si propende per un **approccio alla questione interazionista** dove coniugare fattori biologici, psicologici e culturali. Lo sviluppo è un processo complesso caratterizzato sia da maturazione biologica sia da apprendimento culturale.

IN CAMPO EDUCATIVO

Se lo sviluppo si basa essenzialmente sulla maturazione biologica la scuola si pone in atteggiamento di attesa e indaga per individuare a quale stadio il soggetto si trova per calibrare gli interventi educativi.

Per coloro che invece sottolineano il ruolo dell'ambiente l'intervento scolastico si gioca con l'attenzione agli spazi scolastici, ai contesti di apprendimento, alle sollecitazioni culturali che anticipano lo sviluppo biologico.

b) È possibile indagare la mente?

In campo psicologico la risposta a questa domanda non è univoca. Vi sono correnti di pensiero come il **comportamentismo** (o *behaviorismo* sec. XX; dall'americano behavior, inglese behaviour, comportamento), che non ritengono possibile conoscere ciò che la mente rielabora. Il behaviorismo è la concezione secondo cui la psicologia deve studiare il comportamento, in quanto direttamente osservabile e quindi passibile di studio scientifico valido, e non i processi psichici, la coscienza, ..., che sono esperienze individuali e quindi non possono essere oggetto di scienza.

Un'altra scuola di pensiero contrapposta alla precedente, il **cognitivismo**, prende invece in esame i prodotti della mente, quali proposizioni, rappresentazioni, concetti, ... Si tratta di una corrente della psicologia che si è sviluppata a partire dalla fine degli anni '70 come "psicologia del pensiero": la mente umana elabora in modo attivo le informazioni che riceve dall'esterno ed il comportamento è guidato da "piani" e "schemi concettuali". L'attenzione viene spostata dai prodotti del pensiero ai suoi processi. Il soggetto non si limita a recepire passivamente dall'esterno, ma mette continuamente a confronto le nuove informazioni con i propri modelli mentali.

Anche la stessa **psicanalisi** ritiene possibile indagare la mente, ma mette in luce ambiti più legati alla sfera emozionale.

IN CAMPO EDUCATIVO

Se ci si basa solo su comportamenti esterni perché osservabili, un grosso ruolo ha nella scuola il sistema di rinforzo positivo e negativo tramite ricompense e punizioni: si dà rinforzo positivo alle risposte degli alunni che si intendono consolidare, mentre un rinforzo negativo mira ad estinguere comportamenti indesiderabili.

Se invece l'insegnamento parte dal considerare la sfera cognitiva come elaborazione delle informazioni, si pone attenzione agli stadi di sviluppo e alle modalità con cui le stimolazioni verranno "trattate": si parla di stadi di sviluppo, di stili di apprendimento, di approcci diversificati che consentano rielaborazioni personali distinte l'una dalle altre.

c) Come si rielaborano le informazioni?

Inizialmente in campo psicologico si parlava di un unico modello di intelligenza e le modalità di rielaborazione venivano indicate identiche per tutti gli individui (modello di Guilford) tanto da realizzare un **test per misurare l'intelligenza** (QI). Si tendeva a privilegiare i processi di pensiero propri della logica e della lingua considerate abilità di primo piano.

Successivamente, viene utilizzato il termine *struttura* per indicare un modello di conoscenza "aperto", capace di acquisire e porre in connessione le informazioni apprese con quelle esistenti in memoria. È un concetto importante che porta a pensare l'apprendimento non solo come frutto di percezioni, ma come azioni di rielaborazione da parte del soggetto. Scriveva Piaget che il soggetto non è "semplicemente il teatro sulla scena del quale si recitano opere indipendenti da lui e regolate in anticipo dalle leggi di equilibratura fisica automatica: egli è l'attore e spesso l'autore di queste strutturazioni". Le conoscenze vengono pensate all'interno di un sistema organizzato (strutture cognitive) e nelle attività mentali costruiscono legami fra di loro (processi cognitivi).

Bruner, in seguito, porrà in primo piano i rapporti tra tali strutture e la cultura, dichiarando che sono le discipline gli strumenti privilegiati di organizzazione del pensiero.

Tuttavia, il forte ruolo che nel tempo è stato dato alla rielaborazione del soggetto ha condotto la psicologia a costruire modelli teorici della mente che si basassero su un alto grado di flessibilità. Se infatti la ricerca ha dimostrato che solo il 2% delle vie di entrata e di uscita del nostro sistema neuro-cerebrale gestisce la connessione tra l'organismo e il mondo esterno, mentre il 98% viene utilizzato per il funzionamento interno, il ruolo delle interpretazioni e delle rielaborazioni è fondamentale. Concezione che viene fortemente rafforzata anche dagli stessi sviluppi delle scienze neurobiologiche dove si sottolineano le capacità del cervello di supplire "alla perdita di una quantità di cellule cerebrali in base alla proprietà di quelle residue di compensare la diminuzione

numerica con un aumento delle ramificazioni e l'utilizzo di circuiti neuronali alternativi" (R. Levi Montalcini).

Per questo, in campo psicologico siamo arrivati in questi ultimi decenni a ipotizzare altri modelli teorici sulla mente. È il caso della **teoria delle intelligenze multiple** di Gardner, dove si parla di 7-8 intelligenze distinte, presenti in tutte le culture che indicano lo sviluppo di competenze all'interno dei sistemi simbolici propri delle aree culturali: tutti gli individui possiedono l'intera gamma delle intelligenze, ma non le stesse intelligenze con lo stesso grado o nella stessa combinazione. È la combinazione modulare di dette intelligenze a determinare una personalità. Inoltre, nel modello di Gardner entrano, con pari dignità delle altre, le intelligenze personali, sia quella intrapersonale che consente di dominare le emozioni e, comunque, gli stati interiori sia quella interpersonale che permette di instaurare i rapporti con le altre persone. È un passo ulteriore in avanti considerando che il cognitivismo in genere aveva sottovalutato gli aspetti affettivi ed emozionali.

Pertanto, oggi si ritiene superato il concetto stesso di intelligenza e si tende a parlare di stili di apprendimento e cognitivi per delineare i percorsi propri di costruzione del sapere. La conoscenza è frutto di un'elaborazione reticolare dei dati percepiti.

IN CAMPO EDUCATIVO

Se le strutture mentali si costruiscono a partire dai sistemi culturali, la scuola pone particolare attenzione alle discipline e ai suoi statuti epistemologici (metodo, concetti fondanti, linguaggi,...). Garantisce molteplici approcci ai problemi per rispettare i processi di rielaborazione del soggetto. Parte da mappe cognitive per cogliere le precomprensioni, ciò che l'alunno sa prima di affrontare una tematica, nella convinzione che ciò che l'alunno già possiede determina l'apprendimento.

Investe anche sulla sfera affettiva e perciò tiene conto del clima di classe, una variabile che favorisce o impedisce l'apprendimento.

d) Dalle teorie psicologiche...

Teoria stimolo-risposta	<ul style="list-style-type: none">• Pavlov Associazionista riflessivo: si apprende per risposta ad uno stimolo se la risposta è rafforzata.
Teoria zona sviluppo prossimale	<ul style="list-style-type: none">• Vygotskij Lo sviluppo si ha grazie all'interazione tra il livello di sviluppo effettivo, maturazione completa dei cicli evolutivi e un livello di sviluppo potenziale. Questo sviluppo perciò avviene nella cosiddetta zona di sviluppo prossimale su cui opera l'insegnamento: l'intervento del docente risulta efficace nella misura in cui, operando appunto nella zona di sviluppo prossimale, anticipa lo sviluppo. Vygotskij sottolinea la relazionalità come azione socio-culturale che procede dall'esterno verso l'interno attraverso un'interiorizzazione del processo.
Teoria degli stadi di sviluppo cognitivo	<ul style="list-style-type: none">• Piaget Il processo di sviluppo si determina a prescindere dall'apprendimento: per apprendere occorre che siano mature le strutture mentali, perciò la maturazione precede l'apprendimento. Lo sviluppo è pensato a tappe (o stadi) ognuna delle quali ha caratteristiche diverse. Nella teoria degli stadi "non si costruiscono piani successivi di un edificio, ma ricostruzioni dell'edificio dopo ogni crollo". In sostanza, il bambino non è un piccolo adulto, ma pensa in un modo diverso e dopo il crollo è pronto per il passaggio allo stadio successivo. La modifica di

	<p>una struttura cognitiva e il passaggio all'altra avviene grazie ad una ricerca d'equilibrio tra processo di assimilazione (acquisire nuovi elementi) e di accomodamento (modifica della struttura cognitiva esistente e creazioni di nuovi schemi di riferimento).</p>
<p>Teoria dello sviluppo cognitivo e sistemi di rappresentazione</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bruner <p>Lo sviluppo è strettamente connesso al contesto culturale. La mediazione tra dati esterni della realtà e quelli interni soggettivi avviene grazie all'appropriarsi di tecniche e sistemi di rappresentazione dati dalla cultura. Tali sistemi di rappresentazione sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sistema di rappresentazione attiva: si definiscono eventi e situazioni per esperienza diretta e perciò il soggetto, grazie all'azione, struttura l'esperienza in un modello mentale; - sistema di rappresentazione iconica: in base all'organizzazione visiva e sensoriale si creano schemi e immagini mentali; - sistema di rappresentazione simbolica: capacità di utilizzare immagini e simboli mentali astratti. <p>In Bruner, sebbene vi siano delle età nelle quali un sistema di rappresentazione può prevalere rispetto agli altri due, in tutte le fasi si mantengono tutti e tre i sistemi di rappresentazione.</p> <p>In sostanza, il cervello non si potrebbe evolvere senza i linguaggi e i sistemi simbolici della cultura.</p> <p>Si parla anche di strategie messe in atto per acquisire i concetti.</p> <p>Successivamente B. pone al centro del dibattito il principio narrativo: egli sostiene che la narrazione è lo strumento principale per costruire le visioni del mondo e perciò è modalità primaria per conoscere e rappresentarsi la realtà. Lo stesso pensiero scientifico si fonda sulla narrazione assumendo caratteristiche proprie.</p>
<p>Teoria delle intelligenze multiple</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gardner <p>Esistono più competenze intellettuali o "intelligenze umane" che possono combinarsi in vario modo in ogni individuo e il cui sviluppo è influenzato dai diversi contesti culturali. Egli individua:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Intelligenza logico-matematica, abilità implicata nel confronto e nella valutazione di oggetti concreti o astratti, nell'individuare relazioni e principi. 2. Intelligenza linguistica, abilità che si esprime nell'uso del linguaggio e delle parole, nella padronanza dei termini linguistici e nella capacità di adattarli alla natura del compito. 3. Intelligenza spaziale, abilità nel percepire e rappresentare gli oggetti visivi, manipolandoli idealmente, anche in loro assenza. 4. Intelligenza musicale, abilità che si rivela nella composizione e nell'analisi di brani musicali, nonché nella capacità di discriminare con precisione altezza dei suoni, timbri e ritmi. 5. Intelligenza cinestetica, abilità che si rivela nel controllo e nel coordinamento dei movimenti del corpo e nella manipolazione degli oggetti per fini funzionali o espressivi. 6. Intelligenza interpersonale, abilità di interpretare le

	<p>emozioni, le motivazioni e gli stati d'animo degli altri.</p> <p>7. Intelligenza intrapersonale, abilità di comprendere le proprie emozioni e di incanalarle in forme socialmente accettabili.</p> <p>A questi tipi di intelligenza, G. ha aggiunto successivamente un'ottava intelligenza, quella <i>naturalistica</i>, relativa al riconoscimento e alla classificazione di oggetti naturali; ha ipotizzato inoltre la possibilità dell'esistenza di una nona intelligenza, l'intelligenza <i>esistenziale</i>, che riguarderebbe la capacità di riflettere sulle questioni fondamentali concernenti l'esistenza e, più in generale, nell'attitudine al ragionamento astratto per categorie concettuali universali.</p>
Teoria psicanalitica	<ul style="list-style-type: none"> • Freud <p>Sottolinea l'importanza delle pulsioni biologiche nei rapporti interpersonali e mette in rilievo anche l'incidenza delle regole condivise sociali che determinano comportamenti accettati o rimossi.</p> <p>L'individuo mette in atto meccanismi di difesa ogni volta che si sente non accettato e aggredito dando origine a compromessi psichici inconsci per ridurre le tensioni.</p> <p>Si tratta di una teoria di sviluppo a stadi che interessa in particolar modo la prima infanzia e la fanciullezza. Il superamento da uno stadio all'altro si ha attraverso delle <i>crisi</i> che impongono al soggetto un nuovo processo di adattamento.</p>
Teoria psicosociale	<ul style="list-style-type: none"> • Erikson <p>Rispetto a Freud individua fasi in tutto il corso della vita, pone l'accento sulla regolazione reciproca, circolare tra bambino ed educatore. Nelle fasi che attraversa l'individuo acquisisce il senso di fiducia, autonomia, iniziativa, industriosità, identità, intimità, generatività e completezza.</p> <p>E. rimarca i fattori culturali e sociali di sviluppo e l'incidenza dell'autostima.</p> <p>La concezione di E. è preludio alle correnti di pensiero degli anni '70 che parlavano di psicologia dell'arco vitale tentando di limitare le teorizzazioni troppo rigide sullo sviluppo.</p>

e) ... all'apprendimento

Modello gerarchico dell'apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> • Gagnè <p>L'apprendimento avviene attraverso la costruzione di abilità diversificate, sempre più complesse e gerarchicamente fissate. La padronanza di queste abilità dipende da condizioni interne dette prerequisiti e da condizioni esterne dettate dai contesti di insegnamento. Nella scala gerarchica, si passa dai riflessi condizionati a organizzazioni cognitive complesse come quelle per la risoluzione dei problemi. Nella teoria di G., si tenta di coniugare il comportamentismo con alcuni temi propri del cognitivismo.</p>
Attivismo e ruolo costruttivo del soggetto	<ul style="list-style-type: none"> • Dewey <p>L'apprendimento è una continua ricostruzione e riorganizzazione dell'esperienza. La metodologia privilegiata è creare contesti d'apprendimento in cui il soggetto acquisisca per scoperta. <ul style="list-style-type: none"> • Ausubel <p>L'apprendimento dipende non solo da fattori genetici, ma</p> </p>

	<p>dall'esperienza individuale, dagli stimoli intellettuali ricevuti e perciò fondamentale risulta per l'acquisizione ciò che si conosce più di quello che il docente intende spiegare.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bruner B. parla di struttura per indicare l'organizzazione e articolazione delle varie parti di un argomento nella loro significativa essenzialità e manifesta un grande interesse per le epistemologie che danno la strutturazione delle conoscenze. Il docente è in primo luogo un esperto di saperi disciplinari. Si parla di strategie messe in atto per acquisire i concetti e perciò si inizia a pensare agli stili cognitivi distinti. • Gardner Esistono espressioni diverse delle intelligenze che ci permettono di conoscere il mondo mediante punti di vista diversi da persona a persona in base alle specificità di ciascun tipo di intelligenza: linguistica, matematica, spaziale, musicale, motoria, sociale e personale. Da ciò deriva la necessità di individuare strategie educative per promuovere lo sviluppo delle differenti potenzialità cognitive negli individui.
Teoria umanista	<ul style="list-style-type: none"> • Rogers e Maslow Si parte dalla ricerca interiore operata dallo stesso individuo per scoprire le proprie potenzialità e limiti, progettualità e risorse, valori e volontà di realizzazione. L'individuo scopre le proprie potenzialità psichiche per realizzare i propri progetti esistenziali che si basano sulla volontà, sul senso di responsabilità e sul significato dell'esistenza: è artefice del proprio apprendimento. La scuola deve favorire la motivazione e la libera espressione. È importante l'identificazione con un modello sociale. • Allport La centralità della persona è così fondamentale tanto da parlare di "apprendimento biografico": un apprendimento significativo è ottenuto grazie ad una partecipazione personale.
Teoria della metacognizione	<ul style="list-style-type: none"> • Vari autori a partire dagli anni '60 hanno pensato quanto fosse determinante nell'apprendimento la riflessione sui propri meccanismi strategici: occorre "pensare sul pensiero" per poter dominare il tipo di organizzazione mentale che si opera. L'apprendimento perciò migliora se s'interviene sul controllo e sulla consapevolezza sui propri processi cognitivi. Aree privilegiate di indagine sono le attività di memoria, attenzione, progettazione,...

ASSOCIAZIONISMO THORNDIKE	STATO DI COSCIENZA / STIMOLO CONVERSIONI	LEGGE EFFETTO
FUNZIONALISMO	ATTI MENTALI / VIVERE E APPRENDERE PROBLEMI MENTALI RITORNERE AI PROBLEMI	
COMPORTAMENTISMO WATSON, SKINNER, BUSH	STIMOLO - RISPOSTA - RINFORZO TEST - CONFERMA - AMBIENTE ADATTATO	
COGNITIVISMO PIAGET, BRUNER, VIGOTSKY	PROCESSI MENTALI - TRATTAMENTO EQUILIBRO SCHEMI PERCETTIVI - INFORMAZIONE	
CONSTRUTTIVISMO BRUNER, DEBBIEN	CONOSCERE - RICOSTRUIRE L'OGGETTO PROBLEM SOLVING	

2. La programmazione didattico-educativa nell'ambito del Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.)

a) Dal programma alla programmazione

Di programmazione educativa nei documenti legislativi si parla fin dal 1974; infatti il **Dpr 416** recita così: *"Il Collegio dei docenti ha potere deliberante in materia di funzionamento didattico del circolo o dell'istituto. In particolare, cura la programmazione dell'azione educativa anche al fine di adeguare, nell'ambito degli ordinamenti della scuola stabiliti dallo Stato, i programmi di insegnamento alle specifiche esigenze ambientali e di favorire il coordinamento interdisciplinare"*.

Successivamente, la **Legge n. 517/77** afferma che: *"la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni"*.

La programmazione assume un ruolo ancora più rilevante con la **Legge 148/90** di riforma degli ordinamenti della scuola elementare la quale, richiamando i pronunciamenti sopra citati, definisce in modo ancor più dettagliato significato e valore della programmazione: *"La programmazione dell'attività didattica, nella salvaguardia della libertà d'insegnamento, è di competenza degli insegnanti che vi provvedono sulla base della programmazione dell'azione educativa approvata dal Collegio dei docenti,...* Essa si propone:

- a) il perseguimento degli obiettivi stabiliti dai programmi vigenti predisponendo un'organizzazione didattica adeguata alle effettive capacità ed esigenze di apprendimento degli alunni;
- b) la verifica e la valutazione dei risultati;
- c) l'unitarietà dell'insegnamento;
- d) il rispetto di un'adeguata ripartizione del tempo da dedicare all'insegnamento delle diverse discipline del curriculum, in relazione alle finalità e agli obiettivi previsti dai programmi.

Dagli anni Settanta nella pratica si sono susseguite diverse forme di programmazione didattico-educativa; la più diffusa è stata sicuramente quella per obiettivi, oggi messa in discussione per la rigida consequenzialità delle tassonomie (modello lineare sostanzialmente trasmissivo e accentuazione della dimensione cognitivista nell'apprendimento). Inoltre, si è assistito ad una "fioritura" di categorie di obiettivi che ha finito per centrare l'attenzione più sulle classificazioni che non sullo scopo della programmazione stessa (successo formativo di ogni alunno).

Accanto alla programmazione per obiettivi, altre ne sono state introdotte (per concetti, per sfondo integratore, didattica modulare, didattica dell'errore, didattica breve,...), favorite dai progressi della ricerca pedagogica e didattica e dalla flessibilità connessa con l'autonomia, che ha trovato nel **Dpr 275/99** la via legislativa per essere introdotta nella scuola.

b) Il "Piano dell'offerta formativa"

Il Regolamento dell'autonomia (Dpr 275/99), all'articolo 3, introduce il *Piano dell'Offerta Formativa*, definendolo come il *"documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche, che esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia"*.

Il Piano dell'offerta formativa collega e coordina gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi, determinati a livello nazionale, con le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale. Esso è predisposto dal Collegio dei Docenti sulla base degli indirizzi generali definiti dal Consiglio di Circolo o d'Istituto, tenendo conto delle proposte degli alunni (per le scuole superiori) e delle famiglie.

Dire "Piano" significa rimandare ad un complesso organico e coordinato, in forma di progetto, di interventi – in un certo arco di tempo – diretti al conseguimento del successo formativo degli alunni, accompagnato da una previsione di reale fattibilità. Non, perciò, un piano astrattamente definito nei suoi elementi e nella scansione del tempo, ma una progettazione congiunta alla previsione di una sua compiuta realizzazione. "Piano"

che tra origine dai dettami della Costituzione riguardanti la persona e il cittadino, titolare del diritto-dovere di partecipare "all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese" (art. 3), svolgendo "un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società" (art.4); partecipazione che richiede pure "l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale" (art. 2).

All'interno del Piano la programmazione dell'attività educativa e didattica risponde essenzialmente ad una esigenza di organizzazione delle risorse (di personale, beni e servizi) di ciascuna istituzione scolastica e del territorio verso il raggiungimento, entro un certo periodo di tempo, delle finalità generali della scuola pubblica e di quelle più specifiche del territorio in cui ogni istituzione scolastica è collocata.

Il Pof, allora, si configura come il momento qualificante di svolgimento del ruolo propositivo, progettuale e decisionale della collegialità della scuola, collegialità che si esprime attraverso i professionisti che vi operano, docenti e dirigente scolastico, in sintonia di scelte con le famiglie degli alunni e tenendo conto delle attese e delle richieste della comunità territoriale.

c) Autonomia scolastica e libertà di insegnamento

La normativa prevede che il Pof venga consegnato alle famiglie degli alunni all'atto di iscrizione: è questa la manifestazione esterna di quel *patto formativo* introdotto nel 1995 con la **Carta dei servizi (DPCM 7.6.95)**. Quest'ultimo documento richiama anche alcuni aspetti rilevanti in tema di programmazione, della quale afferma che "assicura il rispetto della libertà di insegnamento dei docenti e garantisce la formazione dell'alunno, facilitandone le potenzialità evolutive e contribuendo allo sviluppo armonico della personalità, nel rispetto degli obiettivi formativi nazionali e comunitari, generali e specifici, recepiti nei piani di studi di ciascun indirizzo".

Uno dei punti rilevanti dell'autonomia scolastica è, infatti, la professionalizzazione degli operatori, ai quali è demandata la competenza per l'assunzione di decisioni autonome da cui dipende la funzionalità della scuola stessa.

Si sviluppa così la **costruzione del curricolo di scuola**, nelle procedure di elaborazione come nei suoi esiti, e che comprende:

- ◊ un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, in coerenza con gli obiettivi generali del processo formativo, stabiliti dal Miur;
- ◊ una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali;
- ◊ discipline ed attività opzionali e facoltative da programmare tenendo conto delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie.

L'intero spettro delle discipline e attività, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e della libertà di insegnamento, va però opportunamente "rivisitato" dalla scuola, in coerenza con gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni.

3. Uso degli strumenti utili alla didattica: il libro di testo e altri sussidi didattici

L'esistenza dei sussidi didattici probabilmente è contemporanea alla nascita della scuola; da sempre, infatti, gli insegnanti hanno cercato strumenti che potessero agevolare il processo di insegnamento/apprendimento: dalla penna al gesso, alla lavagna, al cartellone... una lunga serie di sussidi molto semplici ha affiancato la lezione frontale e la comunicazione orale. Da questo lungo cammino sono nati i libri di testo, le enciclopedie, i manuali, gli schedari.

Il posto privilegiato è stato sempre occupato dal **libro di testo**, spesso assunto al ruolo non di semplice sussidio, ma di vera e propria (qualche volta anche unica) "fonte"

del sapere. Per questa sua posizione preminente, il libro di testo – più di altri sussidi – è stato fatto oggetto di una revisione critica e, talvolta, di un'azione decisamente demolitoria negli anni Settanta; di qui la nascita di nuovi strumenti: la tipografia scolastica per la produzione di testi liberi, il giornalino di classe, la corrispondenza interscolastica, fino alla regolamentazione per legge della scelta alternativa al libro di testo.

Tanta attenzione al libro di testo è segno della sua reale importanza come strumento di lavoro, non foss'altro per la possibilità offerta di un suo impiego contemporaneo da parte di un gruppo di alunni o dell'intera classe. Quindi, né esaltazione né demonizzazione, ma giusto riconoscimento della sua validità a supporto del curricolo didattico.

Accanto ai sussidi cartacei (come già detto, enciclopedie, manuali, schedari, biblioteche di classe...) sono nati altri sussidi didattici: filmini, lavagne luminose, proiettori per diapositive, episcopi, registratori... fino al televisore ed al videoregistratore, tutti mezzi che hanno certamente favorito la conquista del sapere attraverso l'offerta di stimoli diversificati ed accattivanti. Senza entrare nella descrizione di meriti e limiti di ciascuno strumento, è sufficiente ricordare che si tratta sempre e soltanto di strumenti tecnici al servizio della didattica e dell'apprendimento; in caso contrario si corre il rischio – qualche volta realmente verificato – di trasformare i mezzi in fini e di indurre atteggiamenti di supina e passiva accettazione di un sapere preconfezionato anziché sollecitare e sviluppare il senso critico e le attitudini intellettuali.

Questa avvertenza diventa oggi ancor più cogente per la massiccia introduzione, anche nella scuola, dei **prodotti multimediali**. Non occorre richiamare Popper ed il suo messaggio ("*Cattiva maestra televisione*"), ma non si può ignorare che, già a partire dalla scuola dell'infanzia, le giornate di molti bambini iniziano con una "colazione televisiva" e si svolgono tra *videogames*, *playstation*, navigazioni su Internet.

Ciò che deve differenziare la scuola rispetto ad altri mondi nel confronto dei mezzi multimediali è la finalità educativa: essi, utilizzando in modo integrato testo, suono, immagine, linguaggi virtuali, fanno leva sull'interesse e la curiosità dei ragazzi e pertanto possono accrescere l'efficacia dei processi di apprendimento, soprattutto per quei soggetti meno abili nell'esercizio della parola scritta.

4. Modi e strumenti per una didattica integrata e differenziata, coerente con i bisogni formativi dei singoli studenti, in particolare di quelli portatori di handicap

a) L'individualizzazione dell'insegnamento

Ad ogni livello scolastico, l'azione didattica è essenzialmente finalizzata all'apprendimento. Ciò significa, specialmente nella scuola dell'infanzia e primaria, attivare processi che sviluppino le abilità di ricezione, comprensione, comunicazione, produzione e partecipazione; favoriscano e sollecitino l'acquisizione di conoscenze affinché le une (abilità) e le altre (conoscenze) si trasformino in competenze. Questi processi non sono determinati aprioristicamente e secondo sequenze standardizzate, ma si organizzano secondo percorsi e ritmi originali, conseguenti alle caratteristiche psicologiche, agli stili apprenditivi e cognitivi ed ai vissuti di ciascun allievo. Pertanto il successo di un intervento didattico è strettamente legato al rispetto di questa originalità di base, il che significa creare una organizzazione, programmazione, strategia educativa e didattica che consenta a ciascun alunno di essere/diventare se stesso, non isolatamente, però, ma all'interno di una comunità scolastica caratterizzata dalla flessibilità e nella quale la diversità è considerata un valore e una risorsa.

Al principio di individualizzazione dell'insegnamento hanno fatto riferimento nel secolo scorso alcune esperienze soprattutto in ambiente angloamericano: il Piano Dalton (di Helen Parkhurst), il Piano di Winnetka (di Charles Washburne), il Metodo dei Progetti (di William Kilpatrick) il *mastery learning*, la *nongraded school*, il *problem sol-*

ving, l'istruzione programmata (B. Frederik Skinner) a cui va aggiunta l'Ecole du Mail (dello svizzero Robert Dottrens). Da questi modelli si sono sviluppate altre esperienze, anche in Italia, tra cui hanno riscosso maggior successo l'istruzione programmata, le macchine per insegnare, i laboratori linguistici e multimediali, tutte forme che favoriscono l'individualizzazione dell'insegnamento.

b) La personalizzazione educativa e didattica

La riflessione sull'insegnamento individualizzato, nella scuola dell'autonomia, si è progressivamente spostata a favore della personalizzazione educativa e didattica, intendendo con questo termine la curvatura delle pratiche didattiche sulle esigenze particolari di ciascun allievo così da garantirne il successo formativo.

Dal principio di personalizzazione trae origine la didattica integrata e differenziata: essa è un supporto offerto all'alunno per imparare ad affrontare i problemi in una prospettiva personalizzante; si fonda essenzialmente su una programmazione didattica comune che, partendo dal Pof, confronta aspetti contenutistici e metodologici e determina la differenziazione delle modalità di insegnamento/apprendimento, nei termini ritenuti più coerenti e più efficaci rispetto alle potenzialità ed agli interessi dei singoli alunni. Questa modalità si realizza all'interno delle normali ore curricolari attraverso forme diverse di organizzazione:

- lezioni frontali
- esercitazioni in classe con supporti scritti, orali, audiovisivi, informatici;
- attività per gruppi di alunni monoclasse;
- attività per gruppi di alunni di classi parallele;
- attività per gruppi di interesse o di livello;
- attività laboratoriali;
- alternanza di sequenze fortemente guidate e di lavori autonomi;
- *cooperative learning*
- attività autogestite anche al di fuori degli orari curricolari.

Attraverso queste forme di flessibilità didattica è possibile da una parte rispettare livelli, stili, tempi, ritmi di sviluppo e di apprendimento e dall'altra sostenere ed accompagnare la trasformazione delle conoscenze e delle abilità in competenze personali.

c) Gli alunni portatori di handicap

All'interno di questa visione va affrontato il tema dell'integrazione degli alunni portatori di handicap o – secondo l'espressione oggi preferita – diversamente abili.

Dal punto di vista legislativo l'integrazione scolastica è regolamentata dalla **Legge 5 febbraio 1992, n. 104, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate** (recepita dal D.L.vo n. 297/94 dall'art. 312 all'art. 325), la quale così si esprime rispetto all'educazione e all'istruzione:

Art. 12 - Diritto all'educazione e all'istruzione

1. Al bambino da 0 a 3 anni handicappato è garantito l'inserimento negli asili nido.
2. È garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie.
3. L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione.
4. L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap.
5. All'individuazione dell'alunno come persona handicappata ed all'acquisizione della documentazione risultante dalla diagnosi funzionale, fa seguito un profilo dinamico-funzionale ai fini della formulazione di un piano educativo individualizzato, alla cui definizione provvedono congiuntamente, con la collaborazione dei genitori della persona handicappata, gli operatori delle unità sanitarie locali e, per ciascun grado di scuola, personale insegnante specializzato della scuola... Il profilo indica le caratteristiche fisiche, psichiche e sociali ed affettive dell'alunno e pone in rilievo sia le difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap e le possibili-

tà di recupero, sia le capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona handicappata.

6. All'elaborazione del profilo dinamico-funzionale iniziale seguono, con il concorso degli operatori delle unità sanitarie locali, della scuola e delle famiglie, verifiche per controllare gli effetti dei diversi interventi e l'influenza esercitata dall'ambiente scolastico.

(omissis)

8. Il profilo dinamico-funzionale è aggiornato a conclusione della scuola materna, della scuola elementare e della scuola media e durante il corso di istruzione secondaria superiore.

9. Ai minori handicappati soggetti all'obbligo scolastico, temporaneamente impediti per motivi di salute a frequentare la scuola, sono comunque garantite l'educazione e l'istruzione scolastica. A tal fine il provveditore agli studi, d'intesa con le unità sanitarie locali e i centri di recupero e di riabilitazione, pubblici e privati, convenzionati con i Ministeri della Sanità e del Lavoro e della previdenza sociale, provvede alla istituzione, per i minori ricoverati, di classi ordinarie quali sezioni staccate della scuola statale... La frequenza di tali classi, attestata dall'autorità scolastica mediante una relazione sulle attività svolte dai docenti in servizio presso il centro di degenza, è equiparata ad ogni effetto alla frequenza delle classi alle quali i minori sono iscritti.

Art. 13 - Integrazione scolastica

1. L'integrazione scolastica della persona handicappata nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università si realizza, fermo restando quanto previsto dalle leggi 11 maggio 1976, n. 360, e 4 agosto 1977, n. 517, e successive modificazioni, anche attraverso:

a) la programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi, sportivi e con altre attività sul territorio gestite da enti pubblici o privati. A tale scopo gli enti locali, gli organi scolastici e le unità sanitarie locali, nell'ambito delle rispettive competenze, stipulano gli accordi di programma di cui all'art. 27 della legge 8 giugno 1990, n. 142. ... Tali accordi di programma sono finalizzati alla predisposizione, attuazione e verifica congiunta di progetti educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché a forme di integrazione tra attività scolastiche e attività integrative extrascolastiche...

(omissis)

b) la dotazione alle scuole e alle università di attrezzature tecniche e di sussidi didattici nonché di ogni altra forma di ausilio tecnico, ferma restando la dotazione individuale di ausili e presidi funzionali all'effettivo esercizio del diritto allo studio, anche mediante convenzioni con centri specializzati, aventi funzione di consulenza pedagogica, di produzione e adattamento di specifico materiale didattico;

(omissis)

3. Nelle scuole di ogni ordine e grado, fermo restando, ai sensi del D.P.R. 24 luglio 1977, n. 616, e successive modificazioni, l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali, sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati.

(omissis)

6. Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e all'elaborazione e verifica delle attività di competenza dei Consigli di interclasse, dei Consigli di classe e dei Collegi dei docenti.

Art. 14 - Modalità di attuazione dell'integrazione

1. Nella valutazione degli alunni handicappati da parte degli insegnanti è indicato, sulla base del piano educativo individualizzato, per quali discipline siano stati adottati particolari criteri didattici, quali attività integrative e di sostegno siano state svolte, anche in sostituzione parziale dei contenuti programmatici di alcune discipline.

2. Nella scuola dell'obbligo sono predisposte, sulla base degli elementi conoscitivi di cui al comma 1, prove d'esame corrispondenti agli insegnamenti impartiti e idonee a valutare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali.

Entrando più specificatamente nella considerazione dei bisogni formativi degli alunni portatori di handicap, si può essere supportati da alcune affermazioni contenute nel *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di Istruzione*. Vi si legge, infatti, che "Il processo educativo individuale ha inizio con la vita

e cessa con essa, in una inarrestata dinamica di conquiste e di eventuali involuzioni, sicché niente è mai guadagnato una volta per tutte, niente è mai perduto per sempre. Il che, se aumenta la responsabilità dei genitori e degli educatori, togliendo ogni alibi ad atteggiamenti di rinuncia o di rassegnazione educativa, costituisce anche un potente fattore di incoraggiamento e di fiducia nelle proprie capacità per ogni soggetto in età evolutiva, a partire da quelli in situazioni di handicap.

Non esiste, del resto, alcuna situazione di handicap che autorizzi... a definire una persona per sottrazione. La prospettiva educativa..., infatti, è sempre attenta a sollecitare tutte le capacità di ciascuno e a fondarsi sulle risorse attive ed emergenti di ogni processo evolutivo, convinta che lo sviluppo di queste ultime permetterà di arricchire ed implementare anche tutte le altre, soprattutto quelle che appaiono ripiegate e carenti".

Queste affermazioni, tradotte sul piano educativo-didattico, significano che anche – e soprattutto – per gli alunni diversamente abili si tratta di costruire percorsi personalizzati di apprendimento al fine di far conseguire:

- il potenziamento della fiducia di base e l'autonomia personale;
- il pieno e libero sviluppo delle capacità, anche se minime;
- l'integrazione scolastica e sociale

a partire dalla conoscenza oggettiva dell'alunno che emerge dal profilo dinamico funzionale costruito in collaborazione con le famiglie e con gli operatori socio-sanitari del territorio .

È necessario ricordare che l'intera équipe pedagogica è corresponsabile della costruzione e gestione del progetto educativo-didattico e che i docenti di sostegno sono contitolari delle classi in cui operano, per cui la loro figura non deve essere mai percepita come emarginante né a loro va delegato il compito dell'integrazione.

Per gli alunni in situazione di handicap sono molto importanti le attività laboratoriali che offrono la possibilità di formare gruppi misti con altri compagni di classe e/o di altre classi: il lavoro per piccoli gruppi facilita sia l'apprendimento sia la socializzazione, aiuta ad acquisire maggiore fiducia in sé e negli altri e favorisce l'acquisizione dell'autonomia personale. Apprendimento e socializzazione non vanno mai considerati disgiunti o alternativi: l'uno e l'altra vanno costantemente e contemporaneamente tenuti presenti nel percorso scolastico e fatti interagire per aiutare gli alunni diversamente abili a conseguire il pieno sviluppo delle proprie potenzialità.

Al tempo stesso questi soggetti richiedono una pluralità di interventi educativi differenziati rispetto sia alla classe sia agli ambiti disciplinari: occorre pertanto organizzare intorno a loro e per loro un contesto strutturato per spazi, tempi, strumenti, contenuti culturali, metodologie che coniughi ed armonizzi il POF di scuola e la programmazione di classe e di gruppo con il piano personalizzato di sviluppo e di apprendimento perché – sono ancora parole del *Profilo educativo, culturale e professionale* – "l'educazione rifugge da ogni parzialità ed esige sempre uno sviluppo armonico, integrale ed integrato di tutte le dimensioni della persona umana".

5. La gestione dei gruppi-allievi per l'organizzazione dell'apprendimento. La conduzione dei rapporti con la famiglia e con i diversi soggetti sociali

a) La flessibilità in azione: l'articolazione per gruppi di alunni

La legge 15 marzo 1997, n. 59 – che ha istituito l'autonomia scolastica – al comma 8 dell'art. 21 parla chiaramente di "superamento dei vincoli in materia ... di unitarietà del gruppo classe". Il Dpr n. 275/99 (Regolamento attuativo dell'autonomia) ha poi ulteriormente precisato che "le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro:

- *l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche in relazione agli alunni in situazione di handicap;*
- *l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso".*

Ciò significa che l'autonomia consente di **suddividere temporaneamente l'insieme degli alunni** di una classe, di più classi o più sezioni in sottogruppi eterogenei tenendo presenti alcuni parametri:

- la classe resta il gruppo di riferimento dell'attività didattica
- la flessibilità dei gruppi deve tener conto del principio generale dell'integrazione
- la flessibilità deve avere lo scopo di "*valorizzare le diversità*" e "*promuovere le potenzialità di ciascuno*" al fine del "*raggiungimento del successo formativo*".

La **classe**, luogo che favorisce il confronto e la discussione, costituisce uno degli elementi fondamentali per la crescita cognitiva e lo sviluppo sociale ed affettivo degli alunni; pertanto essa non viene abolita, ma non è più l'unica forma di aggregazione per l'apprendimento.

Il **lavoro di gruppo**, infatti, permette un maggiore sviluppo delle potenzialità di ciascuno mediante l'accesso a diverse modalità di apprendimento e lo stimolo delle attitudini individuali. Per questo, all'interno del normale orario curricolare, le attività educative e didattiche possono essere articolate, secondo le esigenze di apprendimento individuali, oltre che per gruppi classe, anche per gruppi flessibili ed intercambiabili nel corso dell'anno scolastico:

- di livello
- di compito
- elettivi
- di laboratorio
- per le discipline opzionali
- per le discipline facoltative.

b) Il rapporto scuola-famiglia

La collaborazione tra scuola e famiglia è condizione essenziale per il successo dell'azione didattica e formativa, non solo sul piano organizzativo e degli apprendimenti disciplinari, ma soprattutto per la condivisione delle scelte educative.

Solo una corretta conoscenza reciproca ed una comune individuazione di mete attraverso contatti, relazioni, scambi, infatti, possono sostenere un'azione sinergica e positiva sugli alunni, pur nel rispetto corretto dei reciproci ruoli.

Sul piano istituzionale la partecipazione dei genitori alla vita della scuola è un compito costituzionalmente garantito, laddove, **all'art. 30 della Costituzione**, si afferma che "**è dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli**"; la scuola, da parte sua, ha il compito di aiutare la famiglia nell'attuazione di tale diritto-dovere assicurando continuità al processo educativo in forme specifiche, intenzionali e sistematiche.

Tradizionalmente la partecipazione dei genitori si è realizzata attraverso i colloqui individuali con gli insegnanti; a partire dal 1974 essa è stata anche formalizzata con l'istituzione degli **Organi collegiali di gestione democratica della scuola** (vedi *Parte terza, punto 4*).

La legge n. 53/03 ha dato un forte risalto alla presenza dei genitori nella vita della scuola, affermando – all'art. 1 comma 1 – che l'impegno della scuola per la crescita e la valorizzazione della persona umana deve essere espletato "**nel rispetto... delle scelte educative della famiglia**" e "**nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori**".

Nella scuola dell'autonomia cooperare significa che famiglie e istituzione scuola devono lavorare in sinergia costante per il raggiungimento del fine comune che è costituito dal benessere educativo e dal successo formativo degli allievi, nel rispetto dei ruoli di ciascuno. Tale cooperazione si può esplicitare formalmente negli organi collegiali (Consiglio di Circolo e d'Istituto, Giunta esecutiva, Consigli di intersezione-interclasse-classe), ma anche informalmente nelle Commissioni paritetiche docenti-genitori, nelle assemblee e nei colloqui individuali per la verifica degli apprendimenti.

Il più volte citato Dpr 275/99, inoltre, dispone che nella stesura del POF si tenga conto delle proposte e dei pareri formulati dalle famiglie, attraverso associazioni anche di fatto dei genitori.

Il coinvolgimento delle famiglie nella realizzazione dell'offerta formativa e nel controllo dei risultati consente alla scuola, infine, di verificare la qualità dei servizi e di migliorarne l'efficacia e la soddisfazione.

c) I rapporti scuola/territorio/Enti locali

Il tema dei rapporti tra scuola e contesto territoriale ha avuto una definizione formale a partire dal 1973 con l'approvazione della **legge delega n. 477** che definiva la scuola una "comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica" e dava l'avvio alla costituzione degli organi collegiali di gestione democratica della scuola ai diversi livelli: nazionale, provinciale, distrettuale e di singola istituzione scolastica (vedi Parte terza, punto 4).

A partire dalla dimensione distrettuale, infatti, in tutti gli organi collegiali sono presenti – accanto ai rappresentanti delle scuole e delle famiglie – esponenti della società civile (mondo economico, sindacato, forze sociali) con funzioni d'indirizzo e di proposta in materia di gestione della scuola ai diversi livelli istituzionali.

Nel corso degli ultimi vent'anni – e soprattutto dopo l'introduzione dell'autonomia – i rapporti tra scuola e territorio si sono fatti sempre più stretti ed hanno trovato un riconoscimento anche giuridico nel Dpr 275/99 il quale afferma che il Pof "riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa" e che a questo fine il dirigente scolastico attiva i necessari rapporti "...con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio".

Ciò implica la possibilità, per le scuole autonome, di attivare rapporti di collaborazione con organismi culturali, sportivi, sociali, economici operanti sul territorio per lo svolgimento d'attività di ampliamento dell'offerta formativa e per iniziative congiunte, coerenti con le finalità del Pof dell'unità scolastica, in favore dei propri alunni. Rispetto al rapporto tra scuola ed Enti locali la situazione è più articolata ed attraversa tutta la storia della scuola in Italia, anche se per lungo tempo tale rapporto è consistito nelle spese per la costruzione e manutenzione degli edifici scolastici, per il funzionamento degli uffici di segreteria nonché nella fornitura di sussidi economici per la realizzazione del diritto allo studio.

In seguito, all'approvazione della legge n. 59/97, in regime di decentramento delle funzioni amministrative, nel 1998 è stato emanato il **D.L.vo 112** che stabilisce le competenze dei diversi Enti territoriali in materia d'istruzione e formazione professionale.

Art. 137 - Competenze dello Stato

1. Restano allo Stato ... i compiti e le funzioni concernenti i criteri e i parametri per l'organizzazione della rete scolastica, previo parere della Conferenza unificata, le funzioni di valutazione del sistema scolastico, le funzioni relative alla determinazione e all'assegnazione delle risorse finanziarie a carico del bilancio dello Stato e del personale alle istituzioni scolastiche....

Art. 138 - Deleghe alle Regioni

1. ... sono delegate alle Regioni le seguenti funzioni amministrative:

- a) la programmazione dell'offerta formativa integrata tra istruzione e formazione professionale;
- b) la programmazione, sul piano regionale, nei limiti delle disponibilità di risorse umane e finanziarie, della rete scolastica;
- c) la suddivisione, sulla base anche delle proposte degli enti locali interessati, del territorio regionale in ambiti funzionali al miglioramento dell'offerta formativa;
- d) la determinazione del calendario scolastico;
- e) i contributi alle scuole non statali;
- f) le iniziative e le attività di promozione relative all'ambito delle funzioni conferite.

Art. 139 - Trasferimenti alle Province ed ai Comuni

1. ... sono attribuiti alle Province, in relazione all'istruzione secondaria superiore, e ai Comuni, in relazione agli altri gradi inferiori di scuola, i compiti e le funzioni concernenti:

- a) l'istituzione, l'aggregazione, la fusione e la soppressione di scuole in attuazione degli stru-

menti di programmazione;

b) la redazione dei piani di organizzazione della rete delle istituzioni scolastiche;

c) i servizi di supporto organizzativo del servizio di istruzione per gli alunni con handicap o in situazione di svantaggio;

d) il piano di utilizzazione degli edifici e di uso delle attrezzature, d'intesa con le istituzioni scolastiche;

e) la sospensione delle lezioni in casi gravi e urgenti;

f) le iniziative e le attività di promozione relative all'ambito delle funzioni conferite;

g) la costituzione, i controlli e la vigilanza, ivi compreso lo scioglimento, sugli organi collegiali scolastici a livello territoriale.

2. I Comuni, anche in collaborazione con le Comunità montane e le Province, ciascuno in relazione ai gradi di istruzione di propria competenza, esercitano, anche d'intesa con le istituzioni scolastiche, iniziative relative a:

a) educazione degli adulti;

b) interventi integrati di orientamento scolastico e professionale;

c) azioni tese a realizzare le pari opportunità di istruzione;

d) azioni di supporto tese a promuovere e sostenere la coerenza e la continuità in verticale e orizzontale tra i diversi gradi e ordini di scuola;

e) interventi perequativi;

f) interventi integrati di prevenzione della dispersione scolastica e di educazione alla salute.

In seguito a questo decreto, istituzioni diverse e con compiti paralleli in materia di istruzione vengono a coesistere sullo stesso territorio: questo, se da una parte favorisce la messa in campo di proficue sinergie a favore dello sviluppo del sistema scuola, dall'altra può anche dar luogo a situazioni conflittuali, soprattutto nelle realtà territoriali più piccole. Con questo decreto, infatti, Regioni, Province e Comuni non sono più soltanto erogatori di servizi di supporto funzionale, ma soggetti con competenze esclusive su aspetti significativi dell'organizzazione del sistema scuola: la programmazione della rete scolastica regionale; l'istituzione, aggregazione, fusione e soppressione di scuole a livello provinciale; la redazione dei piani di organizzazione della rete delle istituzioni scolastiche; la costituzione, i controlli e la vigilanza, ivi compreso lo scioglimento, sugli organi collegiali scolastici a livello territoriale; azioni di supporto alla continuità in verticale e orizzontale tra i diversi gradi e ordini di scuola, solo per citarne alcuni.

Per contro, anche la scuola è diventata autonoma (con la legge 59/97) e tale autonomia in seguito è stata costituzionalmente garantita (**Legge n. 3/01** di riforma del Titolo V della Costituzione); il quadro che ne esce, pertanto, è quello di **Enti alla pari**, tutti deputati ad occuparsi di scuola, anche se con funzioni e compiti diversi. Diventa inevitabile, in simile contesto, un costante lavoro di negoziazione e di confronto tra organismi politico/amministrativi e scuole (lo stesso decreto legislativo n.118 ripete più volte che i provvedimenti vanno assunti "**d'intesa con le istituzioni scolastiche**") affinché il decentramento dei poteri non si trasformi in una nuova e forse più pesante (perché più ravvicinata) gestione burocratica del sistema scolastico.

6. Le tematiche docimologiche più accreditate per la valutazione degli allievi

La valutazione è parte integrante ed essenziale del processo educativo in quanto azione finalizzata ad accertare gli apprendimenti degli alunni in termini di competenze sia cognitive/metacognitive sia relazionali/sociali, ma anche l'efficacia degli interventi degli insegnanti e, quindi, a renderne il lavoro più funzionale al rapporto educativo; più in generale, la valutazione prende in esame in modo complessivo l'istituzione scolastica, per verificarne la qualità in termini di organizzazione, sviluppo del curriculum, gestione democratica.

Parlare di valutazione, pertanto, significa entrare nell'ottica degli obiettivi generali del processo educativo che contraddistinguono l'identità storico-culturale del nostro Paese e che trovano nei documenti parlamentari la loro fonte primaria (dalla Costituzione a tutta la legislazione primaria e secondaria in materia di istruzione e formazione).

I pronunciamenti legislativi su questa tematica sono numerosissimi ed attraversano tutta la storia della scuola (per citarne soltanto alcuni: la legge 517/77; i programmi didattici per la scuola elementare del 1985; la legge n. 148/90; l'O.M. n. 236/93 e le circolari successive...). Limitando l'attenzione soltanto sul documento legislativo più recente, la Legge n.53/03, troviamo queste affermazioni:

La valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti delle istituzioni di istruzione e formazione frequentate; agli stessi docenti è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo; il miglioramento dei processi di apprendimento e della relativa valutazione, nonché la continuità didattica, sono assicurati anche attraverso una congrua permanenza dei docenti nella sede di titolarità. Ai fini del progressivo miglioramento e dell'armonizzazione della qualità del sistema d'istruzione e di formazione, l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative.

La normativa prevede quindi **due modalità di valutazione**: la **valutazione e certificazione degli apprendimenti dei singoli alunni** e la **valutazione di sistema** rivolta alle unità scolastiche per verificarne l'efficienza e l'efficacia.

In questa sede si analizzerà soltanto la prima forma di valutazione, quella volta a verificare gli apprendimenti.

Innanzitutto occorre precisare che non esiste una valutazione totalmente "oggettiva" in quanto essa nasce e si colloca sempre all'interno di un rapporto fra persone (valutatore e valutando) che è inevitabilmente sottoposto ai pregiudizi ed alle precomprensioni di cui ciascuno è portatore.

a) La docimologia

Onde evitare per quanto possibile gli effetti negativi dei pregiudizi e delle precomprensioni, è nato uno specifico settore scientifico all'interno della ricerca educativa: la docimologia, che si propone di individuare criteri rigorosi per l'accertamento e la valutazione degli apprendimenti. Sono state costruite "prove strutturate", strumenti di verifica di conoscenze, abilità e competenze, costituite da una serie di domande chiuse corredate da alcune alternative predeterminate di risposte, fra le quali una (talvolta più di una) è esatta e le altre sono "errate" (in relazione all'oggetto della domanda). La risposta esatta costituisce la chiave di risoluzione dell'*item*, mentre le risposte "errate" hanno la funzione di disturbo.

Affinché un *item* sia valido è necessario:

- che la domanda sia formulata in maniera univoca e, quindi, si presti ad una sola interpretazione;
- che anche le risposte errate siano verosimili, cosicché la risposta dello studente rappresenti il risultato di un processo di discriminazione fra le alternative offerte.

La tipologia dei quesiti è varia; i più diffusi tipi di *items* sono: vero-falso, completamento, corrispondenza, scelta multipla ad una o più soluzioni. La scelta dell'una o dell'altra tipologia dipende dalle specifiche funzioni valutative che si intendono attuare e, soprattutto, dalle caratteristiche degli ambiti conoscitivi e degli obiettivi da sottoporre a controllo.

Le prove strutturate sono oggettive in quanto:

- la chiusura dello stimolo e della risposta consente di stabilire a priori il punteggio da attribuire a ciascuna risposta giusta o errata;
- la correzione della prova, e di conseguenza il punteggio da attribuire, è indipendente dal correttore;

- a tutti i soggetti ai quali la prova viene somministrata si richiede di svolgere il medesimo compito, nello stesso tempo, nelle stesse condizioni ambientali.

In un libretto di istruzioni allegato ad una serie di prove oggettive l'allora **Cede** (oggi **Invalsi**) indicava puntualmente limiti e vantaggi delle prove oggettive:

▪ **limiti**

1. non consentono di misurare i processi cognitivi (la risposta non manifesta il processo di ragionamento, ma solo il prodotto)
2. soltanto alcuni aspetti dell'apprendimento sono misurabili
3. il dialogo fra studenti e docenti viene limitato
4. le risposte possono essere casuali
5. le istruzioni possono essere incomprese
6. la preparazione richiede tempo

▪ **vantaggi**

1. la confrontabilità dei risultati
2. la velocità di applicazione
3. l'oggettività della correzione
4. l'ampiezza dei campioni

b) La valutazione formativa

La scuola di base è formativa e per questo suo ruolo formativo è impegnata soprattutto nello sviluppo di competenze anche psicologiche, relazionali ed emotive difficilmente misurabili con modelli standardizzati.

La valutazione scolastica, quindi, in quanto valutazione di una persona, è un procedimento troppo complesso per essere circoscritto in una serie di prove strutturate. Il problema non è solo quello di produrre test più raffinati o strumenti di valutazione più evoluti, ma di coniugare oggettività della valutazione con attenzione alle caratteristiche globali dell'alunno, apprendimenti e livelli di maturazione della personalità, conoscenze e competenze globali.

Per questo nella scuola elementare negli ultimi vent'anni si è passati da una valutazione in termini numerici (la pagella) ad una **valutazione personalizzata**, di carattere dinamico, che centra l'attenzione non tanto sul prodotto quanto sul processo e pone in relazione i risultati raggiunti con gli obiettivi posti dalla programmazione.

È questa la **valutazione formativa**, che costituisce uno dei momenti fondamentali del curriculum e che non si posiziona più solo alla fine del percorso di apprendimento, ma lo accompagna costantemente e svolge una funzione di periodico controllo/riequilibrio della programmazione.

Così intesa, la valutazione si articola in diverse fasi: **iniziale o diagnostica, intermedia o in itinere, finale o sommativa**.

- **valutazione iniziale o diagnostica:** consente di conoscere la situazione di partenza dell'alunno (potenzialità favorevoli ed eventuali condizionamenti ostacolanti l'apprendimento) al fine di elaborare una programmazione personalizzata;
- **valutazione intermedia o in itinere:** consente di verificare l'andamento del processo educativo, di controllare l'efficacia degli interventi (obiettivi, contenuti, metodi, strumenti...) e di modificarli in corso d'opera, se necessario;
- **valutazione finale o sommativa:** consente di verificare il "prodotto finito" in termini di risultati conseguiti e soprattutto di processi compiuti dall'alunno, nonché il grado di produttività dell'azione didattica in termini di raggiungimento degli obiettivi prefissati dalla programmazione.

In ultima analisi, la valutazione formativa costituisce il principale strumento regolatore del curriculum di scuola.

c) Il portfolio delle competenze individuali

La sperimentazione di ordinamento e organizzativa della riforma che il Miur ha attivato nell'anno scolastico 2002-2003 ha introdotto una nuova modalità di valutazione: il portfolio delle competenze individuali.

Il termine "portfolio" nasce all'interno di una corrente di pensiero pedagogico, nata in campo anglosassone, che propugna la "valutazione autentica" in contrapposizione alla valutazione misurata attraverso forme standardizzate.

La valutazione autentica o alternativa si fonda sulla convinzione che l'apprendimento scolastico non si dimostra con l'accumulo di nozioni, ma con la capacità di generalizzare, trasferire e utilizzare la conoscenza acquisita in contesti reali, ossia con l'acquisizione di competenze. Per questo la valutazione autentica utilizza varie strategie, da quelle scritte (portfolio, saggi,...), a quelle orali per ricercare informazioni sugli stili di apprendimento del soggetto ed è attenta al loro utilizzo.

Nella valutazione autentica le prove sono preparate in modo da richiedere agli studenti di utilizzare processi di pensiero più complessi, più impegnativi e più elevati. Infine, la valutazione autentica non avviene al termine delle prestazioni, ma durante il processo di apprendimento.

Il **portfolio** si colloca in questa prospettiva come uno **strumento di valutazione diagnostica e prognostica**: nelle culture anglosassoni e nord europee che da tempo lo hanno adottato esso è la documentazione dei crediti formativi che un soggetto ha accumulato durante il suo percorso scolastico e come tale è stato recepito anche dalla Comunità europea (Portfolio delle lingue straniere).

Il portfolio, infine, coniuga in uno stesso documento (anzi, in una serie di documenti raccolti in un vero e proprio dossier) valutazione degli insegnanti, autovalutazione degli studenti e valutazione dei genitori o di altri operatori della formazione.

Da una breve indagine compiuta dall'Aimc fra i propri aderenti, sono emersi alcuni commenti condivisi sul portfolio e li segnaliamo – pur senza pretesa di assegnare a questi risultati un valore assoluto:

- da parte di tutti i docenti intervistati vi è piena consapevolezza dell'inscindibilità del rapporto tra portfolio e valutazione autentica: è impensabile che possano convivere logica del portfolio (descrittivo, diacronico, processuale, riflessivo, autovalutativo...) e logica dei test e delle "crocette";
- la logica del portfolio è ritenuta vincente in una "vision" di scuola che mette al centro la persona dell'alunno e che lo vuole accompagnare passo dopo passo nel processo di conquista dell'autonomia, dell'autostima, del successo formativo;
- il portfolio è ritenuto strumento idoneo e favorente la continuità tra ordini di scuola proprio per la sua natura di documento che descrive e documenta il processo d'autosviluppo e d'acquisizione di conoscenze/competenze dell'alunno, mettendone in luce soprattutto inclinazioni ed abilità;
- la compilazione del portfolio è operazione che riconferma e rivaluta la collegialità e la corresponsabilità educativa: non può essere compito da appaltare, o quasi, ad una singola persona, come sembrerebbe prevedere la proposta ministeriale.

N.B.: Per la presentazione dettagliata del portfolio come previsto dalle Indicazioni collegate con la Legge n. 53 si rinvia all'apposito capitolo (nella terza parte).

7. Le odierne tematiche relative all'educazione permanente, all'orientamento e alle possibili forme di acquisizione di dati utili per la rilevazione delle attitudini e delle tendenze degli allievi

a) L'educazione permanente

L'educazione permanente rientra nel quadro del sistema integrato di istruzione e formazione degli adulti ed è volta a favorire **"l'apprendimento in tutto l'arco della vita"**.

Storicamente il primo intervento legislativo a favore dell'educazione degli adulti è costituito dalle cosiddette **"150 ore"**, nate circa trent'anni fa come conquista sindacale dei lavoratori a garanzia del diritto allo studio per tutti.

Nel corso degli anni la logica delle "150 ore" per il conseguimento della licenza elementare o media si è via via trasformata in quella del **"lifelong learning"** ed in sede di sti-

pulazione dei contratti di lavoro per le diverse categorie è stato riconosciuto il diritto a fruire di permessi straordinari retribuiti per motivi di studio, sancito dall'**art. 3 del Dpr n. 395/88**.

Attualmente il tema dell'educazione degli adulti fa riferimento agli obiettivi del *"life-long learning"* definiti in sede di Unione Europea attraverso il **Memorandum sull'istruzione e la formazione durante tutto l'arco della vita** (Bruxelles, 30.10.2000) a seguito delle conclusioni dell'incontro tenutosi a **Lisbona nel marzo 2000**. In quella sede la Commissione sulle politiche per l'istruzione e la formazione permanente ha definito l'**apprendimento permanente** come una **"qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale"**. L'istruzione e la formazione permanente vengono pertanto sempre più considerate come un mezzo per aiutare le persone ad acquisire e aggiornare conoscenze, competenze e capacità necessarie per poter esercitare una cittadinanza attiva in una società integrata e complessa.

La **Legge n. 53/03**, all'**art. 2**, comma a individua l'educazione permanente tra i suoi principi direttivi e riconosce **"pari opportunità per tutti di raggiungere elevati livelli culturali e sviluppare capacità e competenze coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea"**.

L'attuazione di progetti di educazione degli adulti è affidata all'azione specifica dei **"Centri Territoriali Permanenti"**, attivati a livello di distretto scolastico e coordinati nella maggior parte dei casi da Istituti Comprensivi o Scuole Medie.

Agli adulti che frequentano questi Corsi è data la possibilità di negoziare con i docenti la definizione del proprio percorso di aggiornamento culturale e/o di studio attraverso la sottoscrizione di un patto formativo personalizzato.

I corsi organizzati dai "Centri Territoriali Permanenti" possono essere annuali, brevi o modulari con un pacchetto-orario variabile secondo il percorso di formazione programmato.

Al termine di un corso è previsto il rilascio di certificazioni o attestazioni dei crediti formativi acquisiti, validi anche per l'accesso ai livelli di istruzione superiore e di formazione professionale.

Nel settore scuola, l'esercizio del diritto ad una formazione ed educazione permanente è riconosciuto all'**art. 142 del CCNL 2003** il quale consente ai docenti **"di fruire di permessi straordinari retribuiti, nella misura massima di 150 ore annue individuali, per la frequenza di corsi finalizzati al conseguimento di titoli di studio in corsi universitari, postuniversitari, di scuole di istruzione primaria, secondaria e di qualificazione professionale, statali, pareggiate o legalmente riconosciute, o comunque abilitate al rilascio di titoli di studi legali o attestati professionali riconosciuti dall'ordinamento pubblico"**.

b) L'orientamento scolastico

Il 6 agosto 1997 da parte del Ministero della Pubblica Istruzione è stata emanata la Direttiva n. 487 sull'orientamento delle studentesse e degli studenti, nella quale si afferma che **"l'orientamento - quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado - costituisce parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo fin dalla scuola d'infanzia"**.

Esso si esplicita in un insieme di attività che mirano a formare e potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, gli ambienti in cui vivono, i mutamenti culturali e socioeconomici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile".

Di orientamento, però, già parlavano i Programmi di tutti gli ordini di scuola essendo quella orientativa una delle funzioni proprie dell'attività educativa e didattica, un'attività che accompagna il soggetto per tutto l'arco evolutivo, attraverso un'opera di chiarificazione che lo aiuta a scoprire le proprie potenzialità, a costruire la propria identità e ad operare scelte di vita responsabili.

"...Orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle

mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della sua persona (Unesco, Seminario di Bratislava, 1970).

L'orientamento costituisce, quindi, un **processo dialettico e continuo**, che porta da un percorso spontaneo, fondato sulle attitudini e sugli interessi primari della persona, ad uno intenzionale e dotato di senso, capace di intervenire a sollecitare potenzialità ed inclinazioni spontanee in funzione della progettualità del singolo, del conseguimento del successo formativo e dell'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole.

In questa declinazione le tematiche dell'orientamento sono strettamente correlate con quelle dell'educazione e formazione permanente e richiamano la responsabilità delle famiglie, delle agenzie educative territoriali – soggetti titolari di educazione intenzionale, ma anche di quei settori del mondo culturale, sociale e politico che con il loro influsso diventano agenti di educazione funzionale.

L'orientamento scolastico costituisce un paragrafo all'interno del più ampio capitolo dell'orientamento; esso si configura come un'azione che attraversa l'intero percorso scolastico, dalla scuola dell'infanzia fino al compimento dell'intero ciclo di istruzione e formazione e che trova nella continuità tra segmenti scolastici la condizione primaria per il suo esercizio.

Nei documenti relativi al percorso di riforma della scuola il tema dell'orientamento ha trovato una specifica collocazione nel **Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione**, il documento, cioè, che *"esplicita ciò che un ragazzo di 14 anni dovrebbe sapere e fare per essere l'uomo e il cittadino che è lecito attendersi da lui in questo momento della sua crescita globale"*.

Nel Pecup l'orientamento è definito come capacità di *"fare piani per il futuro, verificare e adeguare il proprio progetto di vita"* ed è declinato operativamente in:

- elaborare, esprimere e argomentare, circa il proprio futuro esistenziale, sociale, formativo e professionale, un'ipotesi che tenga conto del percorso umano e scolastico finora intervenuto, ma che, allo stesso tempo, lo superi e lo arricchisca con una realistica progettualità;
- collaborare responsabilmente e intenzionalmente con la scuola e con la famiglia nella preparazione del *Portfolio delle competenze personali*;
- riconoscere e interagire con i soggetti personali e sociali che possono sostenere la definizione e l'attuazione del proprio progetto di vita;
- essere disponibile a verificare con costanza l'adeguatezza delle proprie decisioni circa il futuro scolastico e professionale ed operare i cambiamenti di percorso formativo più rispondenti alle capacità, alle attitudini e alle scelte di vita e di valore nel frattempo maturate.

Queste affermazioni rimandano al cuore del problema educativo scolastico: ogni curriculum deve avere valenza orientativa, deve, cioè, favorire nell'alunno la conoscenza di sé e la cura di tutte le dimensioni della persona, dalla cognitiva all'affettiva, dall'emotiva alla sociale, dall'estetico/espressiva alla morale... In questa prospettiva viene superato il concetto di "valenza orientativa delle discipline" a favore di una visione più ampia, nella quale ad essere orientativo è l'intero percorso scolastico del quale le discipline costituiscono soltanto uno degli strumenti.

L'attenzione viene posta quindi sui processi di apprendimento, sulle modalità di costruzione degli apprendimenti, sulla rilettura dei percorsi alla ricerca delle costanti di atteggiamento e di comportamento, per arrivare all'autocoscienza, all'autovalutazione e all'autoorientamento. È questo lo scopo che il progetto di riforma affida ai **piani di studio personalizzati** (ma che sarebbe meglio definire **"personalizzanti"** per affermare il pieno coinvolgimento del soggetto), percorsi di apprendimento costruiti insieme con gli alunni in modo da rispettare, all'interno di un progetto comune, gli stili ed i tempi del processo di sviluppo di ognuno e da far sì che ognuno faccia fruttificare appieno i talenti personali.

c) La rilevazione delle attitudini e delle tendenze degli allievi.

La costruzione di piani di studio personalizzanti presuppone una conoscenza il più possibile certa ed approfondita delle caratteristiche di personalità di ciascun alunno: interessi, attitudini, aspirazioni personali, capacità potenziali, motivazioni, ma an-

che abilità consolidate, conoscenze pregresse, modi e tempi dell'apprendimento, ampiezza e profondità delle competenze.

Il primo strumento di conoscenza è l'**osservazione continua, sistematica e mirata** dell'alunno in situazioni diverse all'interno del gruppo classe: tale operazione non si deve limitare a brevi momenti dell'attività scolastica, ma deve prevedere interventi progressivi diluiti nel tempo.

L'osservazione "sul campo" va accompagnata con una seconda modalità, più standardizzata e più facilmente documentabile: in questo caso entrano in gioco le prove oggettive, i test proiettivi, ... strumenti che permettono una rilevazione immediata e abbastanza "neutra" delle risposte le quali - in questi casi - sono meno soggette alle precomprensioni ed ai pregiudizi a cui nessun osservatore riesce a sfuggire pienamente.

Occorre poi offrire una **vasta gamma di esperienze** diverse ed assicurare alla totalità degli alunni le migliori condizioni per l'**approccio a tutte le dimensioni del curricolo**, per garantire lo sviluppo di interessi e attitudini personali autentici e non preconcezioni o influenzati dall'esterno.

Evidentemente, fin dalla fase di programmazione di un qualsiasi itinerario educativo, è necessario prevedere una serie articolata di opportunità per sperimentare a tutto campo, tenendo anche presente che un'efficace organizzazione della didattica deve mirare non solo alla scoperta ed alla valorizzazione dei talenti e delle attitudini già presenti spontaneamente in ogni singolo alunno, ma anche sollecitare la promozione di nuovi interessi e nuove curiosità.

Il consolidamento e lo sviluppo delle attitudini e delle tendenze individuali è strettamente correlato alle esperienze cognitive e affettive vissute dal singolo, le quali inducono e sostengono la motivazione, uno dei fattori funzionali al processo di autoconoscenza e di autovalutazione. A tal fine, occorre mettere in atto strategie educative molteplici e flessibili, perché solo attraverso una marcata personalizzazione della proposta formativa si possono utilizzare le motivazioni che sorreggono il singolo allievo come forti agenti di sviluppo e di crescita della persona.

PARTE TERZA

ELEMENTI ESSENZIALI DI LEGISLAZIONE SCOLASTICA

1. La scuola nella Costituzione, anche alla luce delle modifiche apportate al Titolo V del Testo costituzionale

a) Principi fondamentali della Costituzione

La Costituzione Italiana, entrata in vigore il 1° gennaio 1948, si compone di 139 articoli, divisi in tre parti:

- Principi fondamentali (artt. 1 – 12)
- Diritti e doveri dei cittadini (artt. 13 – 54)
- Ordinamento della Repubblica (artt. 55 – 139)

a cui si aggiungono le Disposizioni finali e transitorie.

È una Costituzione rigida, ispirata ad alcuni principi fondamentali: democrazia, pluralismo, decentramento delle funzioni, autonomia, solidarietà, sussidiarietà, internazionalismo, tutela del lavoro.

Alcuni di questi principi hanno avuto reale attuazione solo in tempi molto recenti, e precisamente nel 2001, con l'approvazione della Legge costituzionale di riforma del Titolo V della Costituzione (Legge 3/2001), che ha introdotto alcune modifiche sostanziali:

Art. 114. - La Repubblica è costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni e dallo Stato.

I Comuni, le Province, le Città metropolitane e le Regioni sono enti autonomi con propri statuti, poteri e funzioni secondo i principi fissati dalla Costituzione.

Roma è la capitale della Repubblica. La legge dello Stato disciplina il suo ordinamento.

Art. 117. La potestà legislativa è esercitata dallo Stato e dalle Regioni nel rispetto della Costituzione, nonché dei vincoli derivanti dall'ordinamento comunitario e dagli obblighi internazionali. Lo Stato ha legislazione esclusiva nelle seguenti materie:

(omissis)

m) determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale;

n) norme generali sull'istruzione;

(omissis)

Sono materie di legislazione concorrente quelle relative a: (...) istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione dell'istruzione e della formazione professionale;

Art. 118 - Le funzioni amministrative sono attribuite ai Comuni salvo che, per assicurarne l'esercizio unitario, siano conferite a Province, Città metropolitane, Regioni e Stato, sulla base dei principi di sussidiarietà, differenziazione ed adeguatezza. I Comuni, le Province e le Città metropolitane sono titolari di funzioni amministrative proprie e di quelle conferite con legge statale o regionale, secondo le rispettive competenze. La legge statale disciplina forme di coordinamento fra Stato e Regioni (...). Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonomia iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà.

b) La scuola nella Costituzione

La Costituzione dedica alcuni articoli (33 e 34) all'istruzione considerata come uno dei fini perseguiti dallo Stato per migliorare ed elevare le condizioni di vita dei cittadini. La Costituzione propugna una scuola democratica, rispettosa del pluralismo, aperta a tutti, obbligatoria e gratuita per otto anni (diritto/dovere all'istruzione).

*Art. 33 - L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento.
La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.
Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole e istituti di educazione, senza oneri per lo Stato.
La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali.*

Art. 34 - La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

Anche altri articoli della Costituzione attengono alla scuola, e precisamente:

*Art. 3 - Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla Legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.
È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.*
Art. 9 - La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico ed artistico della Nazione.
Art. 30 - È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio. Nel caso di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti.
*Art. 38 - Gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale.
Ai compiti previsti in questo articolo provvedono organi ed istituti predisposti o integrati dallo Stato.*

In questa categoria rientra anche, seppure indirettamente, l'**art. 7** il quale, recedendo i Patti Lateranensi, conferma la presenza dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche.

2. La funzione docente: diritti e doveri degli insegnanti

a) La professione docente in una scuola che cambia

"La funzione docente è intesa come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità" (DPR n.417/74, art. 2).

Dagli anni '70 la scuola ha vissuto una "stagione delle riforme" che tuttora perdura e che ne ha ridisegnato l'immagine modificando contemporaneamente il profilo degli insegnanti. Ci limitiamo ad indicare soltanto i provvedimenti più rilevanti:

- ◊ 1971: attivazione della scuola a tempo pieno
- ◊ 1973: legge delega per la gestione comunitaria della scuola
- ◊ 1974: decreti delegati (in particolare DPR 416 e 417) per una scuola comunità che integra con la più vasta comunità sociale e civica (organi collegiali)
- ◊ 1977: programmazione curricolare - valutazione - integrazione alunni handicappati
- ◊ 1979: nuovi programmi per la scuola media
- ◊ 1985: nuovi programmi per la scuola elementare
- ◊ 1990: nuovi ordinamenti della scuola elementare (moduli)
- ◊ 1991: nuovi orientamenti per la scuola dell'infanzia.

Tutto questo ha portato alla luce il problema della unicità-pluralità degli insegnanti introducendo da una parte il "team docente" e trasformando dall'altra la "poliedricità" dell'insegnante in una molteplicità di figure professionali. Il termine "professioni" viene usato al plurale proprio per indicare un **sistema professionale unitario che comprende al suo interno anche funzioni variamente articolate tra docenti stessi** (collaboratore, funzione strumentale, responsabile d'area o di dipartimento, esperto di laboratorio...). Quest'articolazione comporta che da una concezione statica della professione si passi ad una prospettiva processuale di dinamicità e di negoziazione continua per costruire unitarietà nella differenziazione: si tratta di ricercare una coerenza tra obiettivi e finalità ed una congruenza tra obiettivi, metodi e contenuti (*team teaching*) che favorisca la costruzione di un percorso di apprendimento personalizzante.

I professionisti di scuola sono tenuti ad impegnarsi quotidianamente in uno sforzo continuo di costruzione del senso e di "riflessione nell'azione", vivendo dentro situazioni caratterizzate dal predominio dell'incertezza, dell'indeterminazione e del conflitto di valori. Da qui nasce la tesi di Schön sull'insegnante come "**professionista pratico-riflessivo**", "*fonte del sapere pratico*" e "*testimone in primis di una epistemologia pratica*".

b) Il docente "libero professionista"?

Un professionista è colui che è in grado di ricavare le regole dall'azione professionale, e fa della propria professione una professione generativa che si forma anche attraverso attività di tipo condiviso e cooperativo.

Nel momento stesso in cui si afferma che i professionisti di scuola devono essere responsabili di scelte culturali, pedagogiche, didattiche e metodologiche, occorre sottolineare che la "**libertà di insegnamento**" non s'identifica con la "**libertà dell'insegnante**". Quest'ultima, infatti, si esplica "**nel rispetto delle norme costituzionali e degli ordinamenti della scuola stabiliti dalle leggi dello Stato**". L'esercizio della libertà di insegnamento è finalizzato "*a promuovere attraverso un confronto aperto di posizioni culturali la piena formazione della personalità degli alunni*" e tale azione "*è attuata nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni stessi*" (Dpr 417/74 art. 1).

La libertà d'insegnamento è un elemento costitutivo della funzione docente e, come tale, costituisce un dovere da compiere, anche a garanzia della libertà di apprendimento degli alunni, nonché del diritto educativo delle famiglie.

Pertanto, se risulta essere pienamente legittima la definizione del docente quale "professionista", non è altrettanto legittima l'aggiunta dell'aggettivo "libero", in quanto questa libertà non è totale, ma "condizionata" da alcuni limiti invalicabili, in particolare:

- ◊ la coscienza morale e civile degli alunni
- ◊ le norme generali dell'istituzione scolastica
- ◊ il diritto-dovere dei genitori rispetto all'educazione dei figli
- ◊ il Piano dell'Offerta Formativa di scuola
- ◊ la progettazione di team.

c) Diritti e doveri degli insegnanti

Il rapporto di lavoro docente-amministrazione scolastica non è più regolamentato in base alle norme del pubblico impiego, ma in base alle disposizioni del Codice Civile, dello Statuto dei lavoratori, ai Contratti collettivi nazionali di lavoro ed ai Contratti integrativi.

Questi i principali diritti che la legislazione vigente riconosce agli insegnanti:

- diritti patrimoniali:
 - stipendio ed altri assegni
 - assistenza e previdenza
 - trattamento di quiescenza
- diritti non patrimoniali:
 - sede
 - mobilità territoriale e professionale (trasferimenti, comandi, assegnazioni provvisorie di sede, passaggi di ruolo)
 - carriera
 - congedo per motivi di salute, di famiglia, di studio...

- maternità
- libertà sindacale
- ricorso (amministrativo o gerarchico)
- elettorato attivo e passivo negli organi collegiali
- libertà di insegnamento e di scelta delle metodologie e dei mezzi che ritengono idonei al raggiungimento degli obiettivi educativo-didattici prefissati.

Questi i principali doveri:

- aggiornamento culturale e professionale
- rispetto dell'orario di servizio (attività di insegnamento ed attività funzionali)
- rispetto degli ordini superiori
- rispetto del segreto d'ufficio
- rispetto del divieto di impartire lezioni private agli alunni della propria scuola
- rispetto del divieto di incompatibilità con altre attività continuative
- compilazione di atti e documenti scolastici
- imparzialità di giudizio
- informazione delle famiglie sugli obiettivi educativi e sui risultati che intendono raggiungere
- informazione dei genitori sul comportamento, sul profitto e sulle assenze degli alunni
- assistenza agli alunni in ogni momento della giornata scolastica.

3. La legislazione primaria e secondaria sull'autonomia delle istituzioni scolastiche

3.1 Le leggi per l'autonomia

a) L'autonomia nella Costituzione

L'innovazione più profonda introdotta dalla Costituzione Italiana nel 1948 consiste nell'ordinamento strutturale dello Stato, su basi di autonomia. Mentre l'assetto statale anteriore era costituito sui principi del centralismo, del verticismo burocratico e della rigidità dei modelli organizzativi, quello attuale affonda le sue radici su principi di esatto segno opposto, cioè quelli del decentramento, dell'autonomia e della flessibilità dei modelli organizzativi, che sono poi gli stessi principi che sorreggono l'impianto del nuovo sistema di autonomia della scuola.

Art. 5 La Repubblica, una e indivisibile, riconosce e promuove le autonomie locali; attua nei servizi che dipendono dallo Stato il più ampio decentramento amministrativo; adegua i principi ed i metodi della sua legislazione alle esigenze dell'autonomia e del decentramento.

Due gli aspetti di fondo: il primo riguarda il **riconoscimento e la promozione delle autonomie locali**, il secondo l'**attuazione del più ampio decentramento nei servizi** che dipendono dallo Stato, ivi compreso – come conseguenza – l'adeguamento della legislazione statale alle esigenze dell'autonomia e del decentramento.

(D.L. n. 28/93 - PRIVATIZZAZIONE)

b) Nella Legge n. 59/97 e seguenti

L'articolo 5 non ebbe immediata attuazione; si dovette attendere fino al 1997, alla Legge 15 marzo 1997, n. 59, recante: "Delega del Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa" ed al decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, che ha sancito il "conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle Regioni ed agli Enti locali, in attuazione del Cap. I della legge 15 marzo 1997, n. 59".

La Legge 59/97, art. 21, afferma:

Ai fini della realizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche le funzioni dell'amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione in materia di gestione del servizio di istruzione, fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio nonché gli elementi comuni dell'intero sistema scolastico pubblico in materia di programmazione e gestione definiti dallo Stato, sono progressivamente attribuite alle istituzioni scolastiche, attuando anche a tal fine l'estensione ai circoli didattici, alle scuole medie, alle scuole e agli istituti di istruzione secondaria, della personalità giuridica degli istituti tecnici e professionali e degli istituti d'arte ed ampliando l'autonomia per tutte le tipologie degli istituti di istruzione, anche in deroga alle norme vigenti in materia di contabilità di Stato.

c) nella Legge 3/2001 di Riforma del Titolo V della Costituzione

Questa Legge sancisce in forma definitiva le specifiche potestà di Stato, Regioni, Province, Città metropolitane e Comuni. Alcuni articoli di questa legge di modifica della Costituzione riguardano il principio di autonomia, e precisamente:

Art. 117. La potestà legislativa è esercitata dallo Stato e dalle Regioni nel rispetto della Costituzione, nonché dei vincoli derivanti dall'ordinamento comunitario e dagli obblighi internazionali. Lo Stato ha legislazione esclusiva nelle seguenti materie:

(omissis)

m) determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale;

n) norme generali sull'istruzione;

(omissis)

Sono materie di legislazione concorrente quelle relative a: (...) istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione dell'istruzione e della formazione professionale;

Art. 118. Le funzioni amministrative sono attribuite ai Comuni salvo che, per assicurarne l'esercizio unitario, siano conferite a Province, Città metropolitane, Regioni e Stato, sulla base dei principi di sussidiarietà, differenziazione ed adeguatezza.

I Comuni, le Province e le Città metropolitane sono titolari di funzioni amministrative proprie e di quelle conferite con legge statale o regionale, secondo le rispettive competenze.

Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà.

3.2. L'autonomia scolastica

La scuola – come servizio che dipende dallo Stato – rientra nel secondo degli aspetti indicati dall'art. 5 della Costituzione.

a) Dal centralismo all'autonomia

Nei dibattiti sull'innovazione scolastica e sulle riforme del sistema formativo italiano, l'autonomia è diventata il tema centrale, spesso tradotto in una formula rituale, la "madre di tutte le riforme" scolastiche, e, per qualche ottimista ad oltranza, il rimedio taumaturgico ai mali della scuola.

La scuola italiana tradizionalmente era organizzata in forma gerarchica piramidale: le scelte venivano quasi tutte decise al vertice (Ministero) e la loro applicazione spettava alla base (scuole). Ragioni storiche e culturali avevano determinato questa modalità centralista di governare il sistema scolastico, ma altrettante ragioni hanno premuto per un cambio radicale.

Da tempo era in atto un processo di ripensamento di questa logica unitaria ed eterodiretta, che non ha riguardato soltanto la scuola, ma l'intero apparato amministrativo e gestionale della cosa pubblica, in ragione del fatto che il "potere" decisionale – che costituzionalmente appartiene ai cittadini – deve essere esercitato nei luoghi in cui i cittadini stessi vivono ed agiscono. Di qui ha preso l'avvio l'attuale stagione di federalismo amministrativo e di trasferimento di poteri dello Stato centrale agli Enti locali, che ha ulteriormente sollecitato, anche all'interno del mondo scolastico, il decentramento di funzioni amministrative e l'autogoverno.

b) Il percorso dell'autonomia in Parlamento

La prima proposta organica di riforma dell'autonomia scolastica – sotto forma di legge delega – venne dal ministro Jervolino che riuscì a farla approvare in sede di legge finanziaria per il 1994, ma – cambiata la compagine governativa – la delega per l'emanazione dei decreti legislativi di attuazione non fu esercitata e così l'intera legge non ebbe alcuna efficacia.

Il ministro Lombardi presentò una nuova proposta di legge per l'autonomia, accolta dal Consiglio dei Ministri il 26 maggio 1995, ma il Parlamento non ebbe il tempo necessario per avviarne l'iter di approvazione e la proposta non venne attuata.

Il ministro Berlinguer, nel 1996, ripresentò un progetto sull'autonomia, sostanzialmente simile a quelli dei suoi predecessori: il suo provvedimento, compreso funzionalmente all'interno di un più ampio disegno riformatore, che riguardava il decentramento e il trasferimento di funzioni dallo Stato agli Enti territoriali (la **Legge n. 59/97** o **Legge Bassanini**) fu approvato con delega al Governo ad emanare i regolamenti di attuazione. Dal 1997 ad oggi sono stati emessi diversi documenti applicativi, in particolare, nel 1999, in applicazione dell'art. 21 della Legge n.59/97, è stato emanato il Regolamento per l'autonomia (**Dpr 275/99**); esso specifica ancor più chiaramente ciò che s'intende per "autonomia scolastica".

Dpr 275 art. 1 comma 1 Le istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, nel rispetto delle funzioni delegate alle Regioni e dei compiti trasferiti agli enti locali, ai sensi degli art. 138 e 139 del decreto legislativo del 31 marzo 1998, n.112. A tal fine interagiscono tra loro e con gli enti locali promuovendo il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione.

Con l'espressione **autonomia funzionale** s'intende l'esercizio coordinato e complesso di tutte le funzioni che si svolgono all'interno dell'istituzione scolastica, in regime di autonomia. Esercizio di funzioni – ciascuna con un proprio ambito di competenze – esclusivamente diretto a garantire al soggetto discente il diritto all'educazione e all'istruzione.

c) Nell'unità del sistema nazionale

Nel riconoscere l'autonomia alle singole istituzioni scolastiche, il Parlamento si è fatto carico della **necessità di garantire comunque l'unitarietà del sistema scolastico nazionale e dei livelli nazionali di fruizione del diritto allo studio** da parte di tutti i soggetti in età scolare.

Pertanto il DPR 275/99 affida tuttora al Miur alcuni compiti atti ad evitare la frammentazione del sistema scolastico e le conseguenti sperequazioni fra alunni delle diverse zone del Paese. In particolare spettano al Miur le definizioni dei diversi indirizzi e tipi di studio:

- gli obiettivi generali del processo formativo;
- gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;
- le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricula e il relativo monte ore annuale;
- l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricula;
- gli standard relativi alla qualità del servizio;
- gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni;
- i criteri generali per l'organizzazione dei percorsi formativi finalizzati all'educazione permanente degli adulti.

Il Miur fissa inoltre metodi e scadenze per la verifica periodica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità del servizio.

d) Le articolazioni dell'autonomia scolastica

Se il cuore del sistema scolastico è certamente l'attività educativa e didattica, la riforma dell'autonomia delle istituzioni è intervenuta a regolare anche altri momenti significativi di supporto.

Parlare di autonomia scolastica significa, pertanto, parlare anche di:

- **autonomia organizzativa**, cioè modi, forme e tempi con cui organizzare l'attività didattica, predisporre i servizi scolastici, apportare gli adattamenti necessari alle particolari esigenze locali.
- **autonomia amministrativa**, cioè potestà propria delle istituzioni scolastiche, in una mutata configurazione giuridica, di gestire un ruolo amministrativo autonomo, con possibilità di instaurare rapporti con soggetti pubblici e privati del territorio, stipulare convenzioni e contratti. L'autonomia amministrativa presuppone anche la gestione del personale scolastico operante presso le istituzioni.
- **autonomia finanziaria**, cioè possibilità per le scuole di utilizzare per il proprio funzionamento sia le risorse finanziarie assegnate dal MIUR in via ordinaria per la normale gestione delle attività scolastiche o in via straordinaria per interventi di perequazione, sia altre eventuali risorse finanziarie esterne (da enti pubblici o privati) per la gestione di attività particolari o di progetti formulati dalla scuola.
- **autonomia di sperimentazione e di ricerca**, momento particolarmente significativo che consente alla scuola di provare nuovi percorsi didattici, ricercare modi diversi di strutturare l'azione educativa, tentare esperienze al di fuori dell'ordinamento vigente e senza preventivi assensi superiori.

L'autonomia scolastica, nel contempo, non può significare scomparsa di qualsiasi legame con il sistema nazionale di istruzione; non può significare separazione, autarchia, "splendido isolamento". Secondo la normativa vigente, infatti, il centro conserva le funzioni di indirizzo, coordinamento e valutazione, mentre le istituzioni scolastiche garantiscono efficienza, efficacia e qualità dell'offerta formativa per rispondere alle esigenze della comunità locale.

Le istituzioni scolastiche devono interagire non solamente fra loro, ma anche con gli Enti locali al fine di promuovere il raccordo tra esigenze individuali e collettive e garantire il conseguimento degli obiettivi nazionali del sistema di istruzione.

A norma del citato art.1 del Dpr 275/99, pertanto, l'autonomia delle istituzioni scolastiche, garantita dalla libertà di insegnamento e di pluralismo culturale, si realizza:

- nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione
- mirati allo sviluppo della persona umana,
- adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti,
- al fine di garantire loro il successo formativo
- coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento.

L'istituzione scolastica, allora, ha il compito di ridefinire e realizzare l'offerta formativa, costituita da tutto il complesso organizzativo dell'attività didattica, progettata al suo interno dai docenti e dal dirigente scolastico.

e) Autonomia didattica e organizzativa; autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo; autonomia amministrativo-contabile

L'autonomia si esercita in campi diversi, da quello didattico a quello organizzativo, da quello della ricerca a quello della sperimentazione, per giungere nell'ambito amministrativo-contabile che fa da supporto allo svolgimento dell'attività didattica.

Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche, rispettando la libertà d'insegnamento, la libertà di scelta delle famiglie e le finalità generali del sistema nazionale di educazione, formazione e istruzione:

- traducono gli obiettivi nazionali in percorsi funzionali alla maturazione di tutti gli alunni;
- promuovono il successo formativo di ciascuno;
- riconoscono e valorizzano le diversità.

A tal fine:

- ◊ regolano i tempi dell'insegnamento delle singole discipline e dello svolgimento delle attività adeguandolo al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni attraverso tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune, come: l'articolazione modulare del

monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività; la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria delle lezioni; l'attivazione di percorsi di apprendimento personalizzati; l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso; l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari;

- ◊ assicurano comunque la realizzazione di iniziative di recupero e sostegno, di continuità e di orientamento scolastico e professionale;
- ◊ individuano le modalità e i criteri di valutazione degli alunni.

Nell'esercizio dell'autonomia organizzativa, le istituzioni scolastiche:

- ◊ adottano ogni modalità organizzativa coerente con gli obiettivi generali del sistema scolastico e gli obiettivi specifici del tipo e indirizzo di studi;
- ◊ curano la promozione dei processi innovativi ed il miglioramento dell'offerta formativa;
- ◊ organizzano in modo flessibile l'orario delle singole discipline ed attività, nel rispetto del monte ore annuale.

Nell'esercizio dell'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo le istituzioni scolastiche, tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali, curano:

- ◊ la progettazione formativa e la ricerca valutativa;
- ◊ la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale;
- ◊ l'innovazione metodologica e disciplinare;
- ◊ la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola;
- ◊ gli scambi di informazione, esperienze e materiali didattici;
- ◊ l'integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico.

Nell'esercizio dell'autonomia amministrativo-contabile le istituzioni scolastiche:

- ◊ sono totalmente responsabili della gestione dei propri bilanci;
- ◊ provvedono all'acquisto di beni e servizi, coerenti con le finalità istituzionali;
- ◊ possono stipulare convenzioni con università statali o private, ovvero con istituzioni, enti, associazioni o agenzie operanti sul territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi;
- ◊ possono promuovere e partecipare ad accordi e convenzioni per il coordinamento di attività di comune interesse che coinvolgono, su progetti determinati, più scuole, enti, associazioni del volontariato e del privato sociale;
- ◊ possono costituire o aderire a consorzi pubblici e privati per assolvere compiti istituzionali coerenti col Piano dell'offerta formativa e per l'acquisizione di servizi e beni che facilitino lo svolgimento dei compiti di carattere formativo.

Nel nuovo sistema dell'autonomia scolastica, alle singole istituzioni scolastiche è consentito inoltre di "*promuovere accordi di rete e di aderire ad essi per il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali*". L'accordo può riguardare attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento; di amministrazione e contabilità; può prevedere lo scambio temporaneo di docenti, nonché l'istituzione di laboratori finalizzati a:

- la ricerca didattica e la sperimentazione;
- la documentazione,
- la formazione in servizio del personale scolastico;
- l'orientamento scolastico e professionale.

4. Gli Organi collegiali e il loro ruolo nell'organizzazione della vita della scuola

a) La partecipazione della comunità alla gestione scolastica

Con il D.P.R. n. 416/74 (in attuazione della legge delega n. 477/73) vengono istituiti gli organi collegiali di gestione della scuola ai diversi livelli: nazionale, provinciale, distrettuale e di singola istituzione scolastica, nell'ottica di una scuola in grado di "interagire con la più vasta comunità sociale e civica". Lo scopo di questi organismi collegiali è la gestione democratica della scuola attraverso alla compresenza, con specifiche attribuzioni, di dirigenti scolastici, personale docente e non docente, genitori, alunni (nelle scuole superiori), rappresentanti delle forze sociali.

Con il D.L.vo 30 giugno 1999, n. 233 è stata disposta la riforma di alcuni organi collegiali, ma le nuove disposizioni non sono ancora entrate in vigore per mancanza delle norme applicative. Pertanto, permangono tuttora in funzione i vecchi organismi.

LIVELLO TERRITORIALE	ORGANI COLLEGIALI
nazionale	Consiglio nazionale della Pubblica Istruzione (CNPI)
provinciale	Consiglio scolastico provinciale
distrettuale	Consiglio scolastico distrettuale
unità scolastica	Consiglio di Istituto o di Circolo Giunta Esecutiva Collegio dei Docenti Consiglio d'Intersezione (scuola dell'infanzia), Inter-classe (scuola elementare), Classe (scuola media e superiore) Comitato per la Valutazione del servizio degli Insegnanti

ORGANO COLLEGIALE	COMPOSIZIONE E COMPETENZE
C.N.P.I.	- è formato da 71 rappresentanti delle diverse componenti della comunità scolastica e presieduto dal Ministro P.I. - ha compiti consultivi su tematiche scolastiche; formula proposte di innovazione e sperimentazione; valuta annualmente l'andamento dell'attività scolastica
Consiglio scolastico provinciale	- è formato da rappresentanti delle diverse componenti della comunità scolastica (da 42 a 66, secondo le dimensioni della Provincia) e presieduto dal Provveditore agli Studi - formula pareri su materie di competenza del Provveditore agli Studi, in particolare sul piano di sviluppo e edilizio delle istituzioni scolastiche, sull'utilizzo dei fondi da assegnare alle scuole, sui servizi di orientamento scolastico e di assistenza psicopedagogia.
Consiglio di Istituto o di Circolo	- è l'organo di direzione politica e amministrativa della scuola - è composto da 14/19 componenti ed è presieduto da un genitore

	<ul style="list-style-type: none"> - delibera il regolamento interno della scuola, il programma annuale, la partecipazione della scuola ad iniziative culturali, sportive, ricreative; acquista le attrezzature tecnico-scientifiche ed i sussidi didattici; indica i criteri per la formazione delle classi, l'adattamento dell'orario scolastico, la partecipazione ad attività para-inter-extra scolastiche e l'organizzazione dei viaggi di istruzione.
Collegio dei Docenti	<ul style="list-style-type: none"> - è l'organo di direzione didattica della scuola - è formato da tutti gli insegnanti di ruolo e non di ruolo ed è presieduto dal dirigente scolastico - delibera e valuta l'andamento didattico; - adotta iniziative di aggiornamento, sperimentazione e innovazione educativa; - formula proposte per la formazione delle classi e per la formulazione dell'orario scolastico; - adotta i libri di testo e sceglie i sussidi didattici; - elegge i propri rappresentanti nel Consiglio di Circolo o di Istituto; - elegge il Comitato per la valutazione del servizio.
Consiglio Intersezione (scuola dell'infanzia) – Interclasse (scuola elementare) – Classe (scuola media e superiore)	<ul style="list-style-type: none"> - ha composizioni diverse secondo i segmenti scolastici - ha il compito di realizzare il coordinamento didattico e la valutazione degli alunni; agevolare i rapporti tra docenti-genitori-alunni; formulare al Collegio docenti proposte in ordine all'azione educativa e didattica e alla sperimentazione.
Comitato per la Valutazione del servizio degli Insegnanti	<ul style="list-style-type: none"> - è formato da 2/4 docenti effettivi e 1/2 supplenti, secondo il numero complessivo dei Docenti (fino a 50 o oltre 50) ed è presieduto dal dirigente scolastico - ha il compito di valutare obbligatoriamente l'attività didattica dei docenti in prova e, a loro richiesta, degli altri docenti della scuola.

b) La riforma degli Organi collegiali

Quando entrerà in vigore il Decreto legislativo n. 233 del 30 giugno 1999, i predetti organi collegiali saranno sostituiti dai seguenti:

LIVELLO TERRITORIALE	ORGANI COLLEGIALI
nazionale	Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (C.S.P.I.)
regionale	Consiglio Regionale dell'Istruzione (C.R.I.)
territoriale	Consigli Scolastici Locali (C.S.L.)

c) Il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione

Il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione è formato da 36 componenti di cui 18 eletti dalle rispettive componenti e 18 nominati dal Ministro.

Il Consiglio è organo di garanzia dell'unitarietà del sistema nazionale dell'istruzione e di supporto tecnico-scientifico per l'esercizio delle funzioni di governo nelle materie di esclusiva competenza dello Stato.

Il Consiglio formula proposte ed esprime pareri obbligatori:

- a. sugli indirizzi in materia di definizione delle politiche del personale della scuola;
- b. sulle direttive del Ministro in materia di valutazione del sistema dell'istruzione;
- c. sugli obiettivi, indirizzi e standard del sistema di istruzione definiti a livello nazionale nonché sulla quota nazionale dei curricula dei diversi tipi e indirizzi di studio;
- d. sull'organizzazione generale dell'istruzione e sulle materie che il Ministro ritenga di sottoporli.

Il Consiglio esprime, anche di propria iniziativa, pareri facoltativi su proposte di legge e in genere in materia legislativa e normativa attinente all'istruzione e promuove indagini conoscitive sullo stato di settori specifici dell'istruzione, i cui risultati formano oggetto di relazione al Ministro.

d) Il Consiglio Regionale dell'Istruzione

Il Consiglio Regionale dell'Istruzione è costituito dai presidenti dei consigli scolastici locali, da componenti eletti dalla rappresentanza del personale della scuola statale nei consigli scolastici locali (da 14 a 16) e da tre componenti eletti dai rappresentanti delle scuole pareggiate, parificate e legalmente riconosciute nei consigli locali e da cinque rappresentanti designati dalle organizzazioni rappresentative dei datori di lavoro e dei lavoratori. Del Consiglio fa parte di diritto il dirigente dell'Ufficio scolastico regionale.

Il Consiglio esprime pareri obbligatori in materia di:

- a) autonomia delle istituzioni scolastiche;
- b) attuazione delle innovazioni ordinamentali;
- c) distribuzione dell'offerta formativa;
- d) integrazione tra istruzione e formazione professionale;
- e) educazione permanente;
- f) politiche compensative con particolare riferimento all'obbligo formativo e al diritto allo studio;
- g) reclutamento e mobilità del personale;
- h) attuazione degli organici funzionali di istituto.

Il Consiglio esprime all'organo competente parere obbligatorio sui provvedimenti relativi al personale docente per i quali la disciplina sullo stato giuridico preveda il parere di un organo collegiale a tutela della libertà di insegnamento.

e) I Consigli Scolastici Locali

I Consigli Scolastici Locali, che sostituiscono i Consigli Scolastici Distrettuali e Provinciali, sono istituiti in corrispondenza delle articolazioni territoriali dell'amministrazione periferica, previa intesa con le Regioni e gli Enti locali.

I Consigli hanno competenze consultive e propositive nei confronti dell'amministrazione scolastica periferica e delle istituzioni scolastiche autonome in merito a:

- a) attuazione dell'autonomia;
- b) organizzazione scolastica sul territorio di riferimento;
- c) edilizia scolastica;
- d) circolazione delle informazioni sul territorio;
- e) reti di scuole;
- f) informatizzazione;
- g) distribuzione dell'offerta formativa;
- h) educazione permanente, orientamento;
- i) continuità tra i vari cicli dell'istruzione;
- j) integrazione degli alunni con handicap, attuazione del diritto allo studio, adempimento dell'obbligo di istruzione e formazione;
- k) monitoraggio dei bisogni formativi sul territorio;
- l) censimento delle opportunità culturali e sportive offerte ai giovani.

Gli Enti locali possono avvalersi, per l'esercizio delle loro funzioni, della consulenza dei Consigli Scolastici Locali.

5. La legge n. 62/2000 sulla parità scolastica

L'art. 33 della Costituzione recita così:

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento.

La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.

Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato.

La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali.

Sulla base di questa dichiarazione nell'anno 2000 è stata approvata la Legge n. 62, la quale, riconoscendo il carattere pubblico del servizio reso dalle scuole non statali, dichiara che **il sistema nazionale di istruzione è costituito da scuole statali e scuole paritarie private e degli enti locali.**

Il riconoscimento della parità scolastica si fonda su un principio sancito dalla Costituzione all'art. 30: il **diritto/dovere dei genitori ad istruire ed educare i figli**, principio che si traduce nella **libertà di scelta educativa**. Proprio a norma dell'art. 30 lo Stato è obbligato ad istituire scuole di ogni ordine e grado e per la stessa ragione deve assicurare alle famiglie la possibilità di esercitare una libera scelta tra scuole.

Attraverso la legge n. 62/2000 viene istituito un sistema scolastico pubblico integrato, nel quale possono trovare collocazione tutte le scuole – indipendentemente da chi ne sia il gestore – che accettino le regole già fissate dalla Legge stessa:

- a) progetto educativo in armonia con i principi della Costituzione;
- b) piano dell'offerta formativa conforme agli ordinamenti e alle disposizioni vigenti;
- c) attestazione della titolarità della gestione e pubblicità dei bilanci;
- d) disponibilità di locali, arredi e attrezzature didattiche propri del tipo di scuola e conformi alle norme vigenti;
- e) istituzione e il funzionamento degli organi collegiali;
- f) iscrizione alla scuola per tutti gli studenti i cui genitori ne facciano richiesta;
- g) applicazione delle norme vigenti in materia di inserimento di studenti con handicap o in condizioni di svantaggio;
- h) personale docente fornito del titolo di abilitazione;
- i) contratti individuali di lavoro per personale dirigente e insegnante che rispettino i contratti collettivi nazionali di settore.

Alle scuole paritarie private è assicurata piena libertà nell'orientamento culturale e nell'indirizzo pedagogico-didattico, nel rispetto dei principi di libertà stabiliti dalla Costituzione.

Il progetto educativo di queste scuole può indicare l'eventuale ispirazione di carattere culturale o religioso, ma non sono comunque obbligatorie per gli alunni le attività extra-curricolari che presuppongono o esigono l'adesione ad una determinata ideologia o confessione religiosa.

6. La Legge n. 53/03 recante norme sulla Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale

a) Il percorso di riforma della scuola

La Legge n. 53/03 costituisce il punto d'arrivo di un lungo cammino di sviluppo del sistema democratico del Paese (e, di conseguenza, della scuola) ispirato dai principi di democrazia, pluralismo, decentramento delle funzioni, autonomia, solidarietà, sussidiarietà, internazionalismo affermati dalla Costituzione repubblicana.

Alcuni di questi principi hanno avuto reale attuazione solo in tempi successivi: per quanto riguarda la scuola, si possono ricordare alcune tappe importanti:

1974: decreti delegati per l'istituzione degli organismi di gestione collegiale

1990: riforma degli ordinamenti della scuola elementare

1994: testo unico delle leggi in materia di istruzione

1995: carta dei servizi della scuola

1997: autonomia delle istituzioni scolastiche

1999: regolamento dell'autonomia

2000: parità scolastica

Un posto a parte spetta alla Legge di riforma del Titolo V della Costituzione (Legge n. 3 del 2001), la quale ha dato ulteriore risalto ai principi costituzionali della sussidiarietà, della responsabilità e della solidarietà, principi ai quali s'ispira anche la Legge n. 53 approvata dal Parlamento Italiano il 28 marzo 2003 e pubblicata nella Gazzetta Ufficiale il successivo 2 aprile.

b) La Legge n. 53/03

La Legge n. 53/03 **delega al Governo la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia d'istruzione e formazione professionale.**

La legge si compone di **7 articoli** che definiscono l'impostazione globale del sistema educativo integrato tra istruzione e formazione professionale e demandano al Governo il compito di adottare – entro ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore della legge stessa – i necessari decreti legislativi per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale. Tutto questo, nel rispetto delle competenze costituzionali e delle competenze conferite dalla legislazione vigente ai diversi soggetti istituzionali (Regioni, Province, Comuni) nonché nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Trattandosi di una legge delega, si è in presenza di un **quadro a maglie larghe** che definisce:

1. finalità e riferimenti valoriali
2. articolazione interna del sistema
3. valutazione degli apprendimenti e della qualità del sistema
4. formazione degli insegnanti
5. disposizioni attuative

1) Finalità e riferimenti valoriali

La legge si propone di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori.

Queste finalità vanno conseguite in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione.

La legge propugna l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e chiede che siano assicurate a tutti i cittadini pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e

di sviluppare capacità e competenze, attraverso l'accesso a conoscenze e l'esercizio di abilità coerenti con le attitudini e le scelte personali, affinché ciascuno sia posto in grado d'inserirsi attivamente e fattivamente nella vita sociale e nel mondo del lavoro. A tal fine la legge sollecita il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, nonché lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea.

Superando il tradizionale concetto di "obbligo scolastico", la legge fa appello al diritto/dovere dell'istruzione e formazione, ampliando la frequenza scolastica per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età.

2) Articolazione del sistema

Il sistema educativo di istruzione e di formazione si articola nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e in un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale.

- La **scuola dell'infanzia** ha durata triennale (dai 3 ai 6 anni): nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori, essa contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini nelle dimensioni affettiva, psicomotoria, cognitiva, morale, religiosa e sociale attraverso la promozione delle potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, ponendosi in continuità educativa con il complesso dei servizi all'infanzia e con la scuola primaria.

A questa scuola possono essere iscritti secondo criteri di gradualità e in forma di sperimentazione le bambine e i bambini che compiono i 3 anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento. Per rendere effettiva questa opportunità, sono previste l'introduzione di nuove figure professionali e nuove modalità organizzative.

- Il **primo ciclo di istruzione** è costituito dalla **scuola primaria quinquennale** e dalla **scuola secondaria di primo grado triennale**, ciascuna delle quali conserva la propria specificità pur all'interno di uno stesso ciclo.
 - La **scuola primaria**, articolata in un primo anno teso al raggiungimento delle strumentalità di base, e in due periodi didattici biennali, promuove lo sviluppo della personalità di ciascun alunno, rispettando le diversità individuali; essa tende a far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base, di fare apprendere i mezzi espressivi (lingua italiana e una lingua europea dell'Unione), di porre le basi per l'utilizzazione di metodologie scientifiche nello studio del mondo naturale, di valorizzare le capacità relazionali, di educare ai principi fondamentali della convivenza civile.
 - La **scuola secondaria di primo grado** si articola in un biennio e in un terzo anno di completamento del percorso disciplinare e di orientamento per la successiva scelta di istruzione e formazione; essa stimola la crescita delle conoscenze, delle abilità e delle capacità autonome di studio ed il rafforzamento delle interazioni sociali; sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta degli allievi; introduce lo studio di una seconda lingua dell'Unione europea.
 - Il primo ciclo di istruzione si conclude con un **esame di Stato**, il cui superamento costituisce titolo di accesso al sistema dei licei e al sistema dell'istruzione e della formazione professionale.
- Il **secondo ciclo** è costituito dal **sistema dei licei** e dal **sistema dell'istruzione e della formazione professionale**; esso è finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire e la riflessione critica su di essi, allo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio ed all'esercizio della responsabilità personale e sociale.
 - Il **sistema dei licei** comprende i licei artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane; i licei hanno durata quinquennale e l'attività didattica vi si sviluppa in due periodi

- biennali e in un quinto anno di completamento del percorso disciplinare e di approfondimento delle conoscenze e delle abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi.
- I licei si concludono con un esame di Stato il cui superamento permette l'accesso all'Università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica.
 - Il **sistema dell'istruzione e della formazione professionale** è affidato alla competenza regionale e consiste in percorsi ai quali si accede dal compimento del quindicesimo anno di età e che realizzano profili educativi, culturali e professionali per il conseguimento di titoli e qualifiche professionali, anche in alternanza scuola-lavoro o attraverso l'apprendistato.
 - È possibile cambiare indirizzo lungo il corso degli studi liceali oppure passare dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale, e viceversa, mediante apposite iniziative didattiche, finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta.
- Per ogni livello del sistema scolastico la legge prevede specifici **piani di studio personalizzati** che comprendono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, ed una quota relativa agli aspetti di interesse specifico delle Regioni, anche collegata con le realtà locali.
 - Nella definizione ed articolazione dell'intero complesso dei piani di studio personalizzati deve essere tenuto in considerazione il rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

3) Valutazione degli apprendimenti e della qualità del sistema

La legge contempla due differenti modalità di valutazione, l'una, periodica e annuale (formativa, diagnostica, sommativa...), riguarda gli apprendimenti ed il comportamento degli studenti e ne certifica le competenze acquisite; essa è affidata ai docenti insieme con la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo.

I cicli di istruzione (primo e secondo ciclo) si concludono con un esame di Stato che valuta le competenze acquisite dagli studenti nel corso degli studi; l'esame si svolge in parte su prove organizzate dalle commissioni d'esame ed in parte su prove predisposte e gestite dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione, sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso ed in relazione alle discipline di insegnamento dell'ultimo anno.

La seconda modalità di valutazione ha carattere nazionale ed è affidata all'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione (Invalsi); essa ha lo scopo di verificare periodicamente e sistematicamente le conoscenze e abilità degli studenti al fine di valutare la qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative e la tenuta del sistema nazionale di istruzione e formazione.

La valutazione esterna non ha lo scopo di esprimere giudizi valutativi sui singoli, siano essi gli allievi o gli operatori delle istituzioni scolastiche, ma si propone di raccogliere elementi per informare il Paese, i decisori politici, le istituzioni scolastiche stesse dello stato complessivo del sistema; ciò da un lato per offrire dati per programmare le politiche educative e, dall'altro, per qualificare ulteriormente la valutazione interna di scuola.

4) Formazione degli insegnanti

La formazione iniziale, di pari dignità per tutti i docenti, compresi coloro che si occuperanno dell'integrazione scolastica degli alunni in condizione di handicap, si svolge nelle Università, presso i corsi di laurea specialistica, secondo un'articolazione quinquennale (3 + 2 per tutti i gradi scolastici), con percorsi diversificati secondo il livello scolastico o la disciplina di insegnamento.

Sempre all'Università è affidata la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative.

5) Disposizioni attuative.

L'ultima parte della legge concerne gli aspetti ordinamentali, e precisamente delinea i percorsi per l'emanazione di regolamenti attuativi riguardanti:

- l'individuazione del nucleo essenziale della quota nazionale dei piani di studio scolastici (obiettivi specifici di apprendimento, discipline e attività, orari, limiti di flessibilità nell'organizzazione delle discipline);
- la determinazione delle modalità di valutazione dei crediti scolastici;
- la definizione degli standard minimi formativi, richiesti per la spendibilità nazionale dei titoli professionali conseguiti al termine dei percorsi formativi, nonché per i passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici.

Dalla lettura del testo di legge emergono alcune affermazioni particolarmente degne di attenzione; ci soffermeremo in particolare sulle seguenti:

- un'idea di scuola
- l'aula e la relazione educativa
- le professioni di scuola

Rispetto all'idea di scuola, vanno sottolineati alcuni principi e criteri direttivi di carattere valoriale:

- le ragioni sociali ed etiche della scuola;
- l'innalzamento del diritto-dovere dell'istruzione;
- l'apprendimento per tutto l'arco della vita;
- le pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare capacità e competenze;
- la flessibilità dell'istituzione costituita dalla compresenza di alcune indicazioni valide per il territorio nazionale e di affidamento di compiti alle situazioni locali;
- l'affermazione della continuità del ciclo primario.

Rispetto all'aula e alla relazione educativa:

- la formazione integrale della persona;
- il perseguimento del successo formativo attraverso percorsi personalizzati;
- il rispetto di stili cognitivi e stili di apprendimento;
- il circolo virtuoso: alunno-docente-oggetto culturale;
- il riconoscimento del valore del "tutoraggio" (accompagnamento degli alunni).

Rispetto alle professioni di scuola:

- la pari dignità della formazione iniziale;
- la progettualità come criterio di azione;
- l'autonomia e le autonomie;
- una chiara distinzione tra valutazione degli apprendimenti e valutazione di sistema, in particolare l'introduzione del portfolio, strumento di valutazione autentica, che costituisce un vero banco di prova per la professionalità docente in quanto, ponendo l'attenzione non solo e non tanto sui prodotti quanto sui processi, esalta la figura del "professionista riflessivo".

c) Le Indicazioni e le Raccomandazioni

Ad integrazione della Legge delega n. 53/03 il Miur ha predisposto alcuni documenti di chiarificazione e di accompagnamento – che dovrebbero costituire la meta-guida della riforma – ma che non hanno ancora assunto veste ufficiale come decreti attuativi, per cui potrebbero subire modifiche e variazioni.

Tuttavia, data la loro importanza ai fini della comprensione del processo di riforma, vengono qui presentati in dettaglio, con l'avvertenza che non si tratta di documenti definitivi:

1. Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività educative della Scuola dell'Infanzia
2. Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati della Scuola Primaria
3. Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati della Scuola Secondaria di 1° Grado

4. Raccomandazioni per l'attuazione dei Piani Personalizzati delle Attività educative della Scuola dell'Infanzia
5. Raccomandazioni per l'attuazione dei Piani di Studio Personalizzati della Scuola Primaria
6. Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di Istruzione (6-14 anni).

Mentre le Indicazioni hanno valore prescrittivo, le Raccomandazioni hanno valore soltanto orientativo.

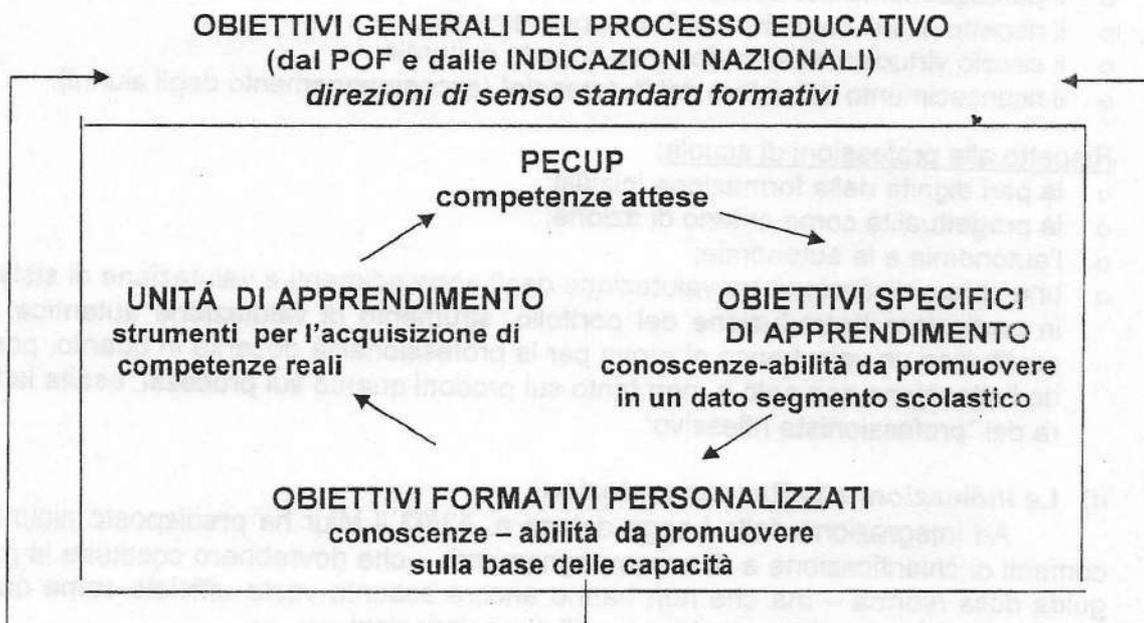
Le Indicazioni comprendono una prima parte descrittiva della funzione che ogni segmento scolastico svolge in ordine allo sviluppo ed alla formazione integrale della personalità degli alunni, seguita dalla definizione degli **OBIETTIVI GENERALI DEL PROCESSO FORMATIVO** ai tre livelli scolastici.

Nella seconda parte delle Indicazioni, gli **OBIETTIVI GENERALI** – attraverso alcuni parametri di riferimento – vengono declinati in **OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO** da trasformare in **OBIETTIVI FORMATIVI** (personalizzati, ossia adatti e significativi per i singoli), strumenti che favoriscono l'acquisizione di competenze reali da parte di ogni soggetto in apprendimento.

Le Indicazioni presentano poi una terza parte che descrive **OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO** in termini di conoscenze ed abilità distinte per ciascun ordine di scuola e, all'interno di questi, per ogni "periodo didattico" nel quale l'intero percorso scolastico è stato suddiviso.

Possiamo rappresentare graficamente l'intero percorso del processo formativo dalle competenze attese, descritte nel **PROFILO EDUCATIVO, CULTURALE E PROFESSIONALE**, alle competenze realmente acquisite da ogni studente, quale emerge dalle Indicazioni e valido per l'intero ciclo primario.

d) Gli obiettivi generali del processo formativo

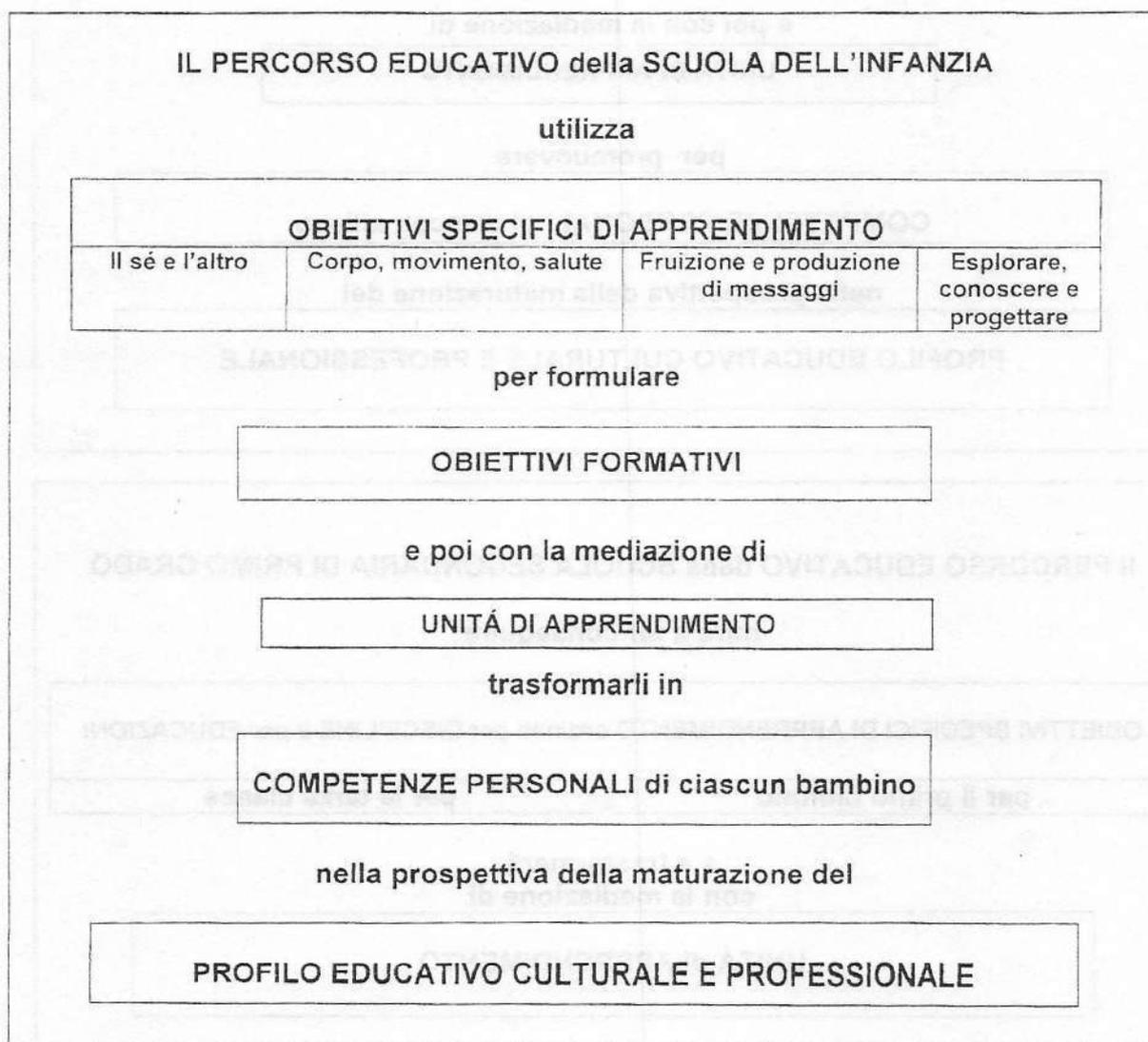


Gli **OBIETTIVI GENERALI DEL PROCESSO EDUCATIVO** provengono pertanto da una duplice fonte: *dal POF*, che definisce l'identità pedagogico-culturale della scuola ("vision" della scuola) ed indica la direzione di senso, e *dalle INDICAZIONI NAZIONALI* che definiscono gli standard formativi (livelli essenziali di prestazione che le scuole sono tenute in generale ad assicurare per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione). Direzioni di senso e standard formativi vanno contestualizzati per la strutturazione di un piano di attività che mantenga l'unitarietà del progetto didattico.

Gli **OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO** sono gli indicatori per formulare gli **OBIETTIVI FORMATIVI PERSONALIZZATI** e poi, con la mediazione delle opportune **UNITÀ DI APPRENDIMENTO**, per promuovere le competenze personali di ciascun allievo.

Gli **OBIETTIVI FORMATIVI** (i traguardi concretamente accessibili) possono essere formulati a partire da due diversi percorsi: uno dal basso (dall'esperienza degli allievi e dalle dissonanze cognitive e non cognitive rispetto agli obiettivi specifici di apprendimento), uno dall'alto (dagli obiettivi specifici e dal loro adattamento alle situazioni oggettive).

Lo strumento per raggiungere gli Obiettivi Formativi e trasformarli in competenze personali degli allievi sono le **UNITÀ DI APPRENDIMENTO**, il cui insieme, con le eventuali differenziazioni che si rendessero nel tempo necessarie per singoli alunni, costituisce il **PIANO DI STUDIO PERSONALIZZATO**, che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricavano anche spunti utili per la compilazione del **PORTFOLIO DELLE COMPETENZE INDIVIDUALI**.



**II PERCORSO EDUCATIVO della SCUOLA PRIMARIA
utilizza**

OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO ordinati per DISCIPLINE e per EDUCAZIONI

per la classe prima

per le classi seconda e terza
(primo biennio)

per le classi quarta e quinta
(secondo biennio)

per formulare

OBIETTIVI FORMATIVI PERSONALIZZATI

e poi con la mediazione di

UNITÀ DI APPRENDIMENTO

per promuovere

COMPETENZE PERSONALI di ciascun allievo

nella prospettiva della maturazione del

PROFILO EDUCATIVO CULTURALE E PROFESSIONALE

II PERCORSO EDUCATIVO della SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

mira a far conseguire

OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO ordinati per DISCIPLINE e per EDUCAZIONI

per il primo biennio

per la terza classe

e a trasformarli
con la mediazione di

UNITÀ di APPRENDIMENTO

in

COMPETENZE PERSONALI di ciascun allievo

Tra le "novità" delle INDICAZIONI NAZIONALI una emerge con maggiore chiarezza ed è la collocazione delle discipline nella scuola primaria: non è riconfermata la suddivisione per ambiti, che accorpavano le discipline da un punto di vista epistemologi-

co e metodologico (Legge n. 148/90); ogni disciplina compare in forma distinta sin dalla prima classe ed è accompagnata da un lungo elenco di obiettivi specifici di apprendimento. Ciò chiama in causa la responsabilità del Collegio docenti e delle singole équipes pedagogiche nel costruire un curriculum reale sistematico con fondamenti interdisciplinari e nell'operare una continua mediazione tra alunno e sapere attraverso l'organizzazione dei saperi.

Scompaiono anche alcune dizioni risalenti ai Programmi '85: studi sociali, educazione al suono e alla musica, educazione all'immagine, educazione motoria, sostituite rispettivamente con educazione alla convivenza civile, musica, arte e immagine, attività motorie e sportive. Questa scelta pare profilare un ritorno al disciplinarismo, in contrasto con la riflessione pedagogica e filosofica sull'unitarietà dei saperi e sulla interdisciplinarietà.

Per garantire l'unitarietà, le Indicazioni fanno esplicito e costante riferimento al principio dell'ologramma, ma questo forse non è sufficiente per giustificare una divisione delle discipline già dal primo anno della scuola primaria.

e) I Piani di Studio Personalizzati e le Unità di Apprendimento

Sia la Legge n. 53 sia i documenti ad essa collegati pongono un forte accento sull'introduzione dei PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI. Trattandosi di una delle innovazioni più rilevanti, è opportuno fare qualche riflessione.

Che significa *personalizzazione*? In quale rapporto sta con *individualizzazione*? È questo un dibattito aperto che vede il confronto tra posizioni differenziate: i due termini diventano di volta in volta complementari, opposti o sinonimi, secondo la lettura dei diversi commentatori.

All'interno della presente riflessione si assumono le definizioni di M. Baldacci¹:

<i>individualizzazione</i>	→	strategie didattiche che mirano ad assicurare ad ogni studente il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento (<i>mastery learning</i>)
<i>personalizzazione</i>	→	strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive

in altri termini: *individualizzare* significa far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti gli alunni (obiettivi comuni); *personalizzare* significa far sì che ognuno sviluppi propri talenti personali (obiettivi diversi per ciascuno).

Il termine *personalizzazione dell'insegnamento* è abbastanza recente (Hoz, 1981)², ma il concetto veicolato risale almeno alla fine dell'Ottocento (Décroly, Claparède) e, in tempi più recenti, Freinet, Maritain, il movimento delle scuole attive; in campo italiano Agazzi e Nosengo (la scuola di tutti e di ciascuno – una scuola su misura di ogni alunno).

Nell'ottica della Riforma, *personalizzazione* significa un'azione che mira a far raggiungere i medesimi obiettivi per strade diverse.

Affinché ci sia *personalizzazione dell'insegnamento* occorre una chiara visione di obiettivi, risorse, strumenti, modalità. Si riaffaccia allora il tema della flessibilità, che è l'unica garanzia di uso intelligente e funzionale del sistema scolastico: tempi, spazi, classi, gruppi, aule, laboratori, collegialità, contitolarità, apprendimento cooperativo... *tutto si tiene*. Tutto va organizzato in modo da rispettare, all'interno di un progetto comune, gli stili ed i tempi del processo di sviluppo di ogni alunno.

Far sì che l'insegnamento sia personalizzato è lo scopo precipuo delle UNITÀ DI APPRENDIMENTO, individuali, di gruppi di livello, di compito o elettivi oppure di gruppo classe, le quali – secondo le Indicazioni – sono costituite dalla progettazione:

¹ docente di Pedagogia generale all'Università di Urbino

² G.HOZ, *Educazione personalizzata*, Firenze, Le Monnier, 1981

- a) di uno o più *obiettivi formativi* tra loro integrati (definiti anche con i relativi standard di apprendimento, riferiti alle conoscenze e alle abilità coinvolte);
- b) delle attività educative e didattiche unitarie, dei metodi, delle soluzioni organizzative ritenute necessarie per concretizzare gli obiettivi formativi formulati;
- c) delle modalità con cui verificare sia i livelli delle conoscenze e delle abilità conseguite sia se e quanto tali conoscenze e abilità si sono trasformate in competenze personali di ciascuno.

Il PIANO DI STUDIO PERSONALIZZATO, oltre a contenere le UNITÀ DI APPRENDIMENTO, fornisce anche la documentazione necessaria per la compilazione del PORTFOLIO DELLE COMPETENZE INDIVIDUALI.

f) Il Portfolio delle competenze individuali

Il PORTFOLIO DELLE COMPETENZE INDIVIDUALI ha carattere narrativo e comprende due sezioni: **valutazione e orientamento**.

Esso:

- seleziona in modo accurato:
 - materiali prodotti dall'allievo, descrittivi delle competenze acquisite
 - prove scolastiche significative sulla padronanza degli obiettivi di apprendimento
 - osservazioni di docenti e famiglia sui metodi di apprendimento dell'allievo
 - commenti su lavori personali significativi scelti da allievo, docenti, famiglia
 - indicazioni emergenti da osservazione sistematica, colloqui insegnanti-genitori, colloqui con studente, questionari/test indicativi di attitudini personali e interessi rilevanti
- favorisce una riflessione per:
 - migliorare le pratiche di insegnamento
 - stimolare lo studente ad autovalutazione e conoscenza di sé
 - corresponsabilizzare i genitori nei processi educativi
- è compilato e aggiornato da:
 - docenti di sezione (scuola dell'infanzia)
 - docente coordinatore-tutor, in collaborazione con l'équipe pedagogica, i genitori, gli alunni stessi (scuola primaria e secondaria di 1° grado).

g) Il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di Istruzione (6 – 14 anni)

“Il Profilo educativo, culturale e professionale rappresenta ciò che un ragazzo di 14 anni dovrebbe sapere e fare per essere l'uomo e il cittadino che è giusto attendersi da lui al termine del Primo Ciclo di istruzione”.

Si può affermare che il Profilo delinea – a livello di sistema scolastico nazionale – l'idealtipo di preadolescente al termine del ciclo primario, laddove si afferma che *“il traguardo può ritenersi raggiunto se le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative (il fare) apprese ed esercitate nel sistema formale (la scuola), non formale (le altre istituzioni formative) e informale (la vita sociale nel suo complesso) sono diventate competenze personali di ciascuno”.*

Il progetto di riforma prevede la definizione sia del *Profilo educativo, culturale e professionale*, che conclude il ciclo primario sia i *Profili educativi culturali e professionali* relativi ai Licei e agli Istituti di istruzione e formazione professionale. Fino ad ora, tuttavia, è stato elaborato solo quello relativo al ciclo primario.

Dall'analisi della frase posta all'inizio di questo paragrafo, si può evincere che il Profilo svolge diverse funzioni: formativo-prospettica, orientativa, integrativa del percorso formativo, progettuale e didattica.

- **Funzione formativo-prospettica:** coerentemente con la valenza teleologica di ogni intervento educativo, il *Pecup* esprime il “dover essere” a livello nazionale ed assume perciò carattere di fine rispetto ai mezzi educativi, culturali e professionali

messi in campo nel processo formativo. In questa sua funzione, il *Pecup* postula la necessità di definire i bisogni autentici degli alunni, commisurarli rispetto al "dover essere" istituzionale e farne oggetto di progettualità formativa.

- **Funzione orientativa:** il *Pecup* costituisce la bussola per la determinazione sia degli obiettivi generali del processo formativo sia degli obiettivi specifici di apprendimento che a livello politico centrale vengono definiti per i diversi segmenti del sistema di istruzione e formazione professionale (le competenze attese). Coerentemente con il *Pof* di scuola, ogni istituzione scolastica è poi chiamata a trasformare gli obiettivi generali e specifici in obiettivi formativi e quindi, attraverso le unità di apprendimento, in competenze reali degli allievi.
- **Funzione integrativa del percorso formativo:** il *Pecup* può costituire uno strumento per portare ad unità intorno ad alcuni valori condivisi gli interventi educativi e didattici delle istituzioni formative formali e, possibilmente, anche non formali e informali (integrazione orizzontale), ma anche costituire un elemento di integrazione verticale tra i diversi livelli del sistema scolastico. Sotto questo profilo, però, va posta un'avvertenza: è la scuola successiva che deve innestarsi sul percorso formativo della scuola che l'ha preceduta; pertanto, se è vero che il *Pecup* descrive l'idealtipo del preadolescente e verso quel modello occorre orientarsi, è altrettanto vero che – nell'azione pedagogico-didattica quotidiana – questo idealtipo deve confrontarsi ed inverarsi in ogni singolo alunno, nella sua concreta realtà personale, portatore di un vissuto anche scolastico originale e specifico.
- **Funzione progettuale e didattica:** il *Pecup*, attraverso le discipline di studio e le attività scolastiche, intende porsi come uno strumento per promuovere la formazione integrale della persona umana di ogni allievo. Le conoscenze disciplinari e interdisciplinari, infatti, sono significative solo se, interagendo con le abilità operative di un ragazzo, generano competenze che lo rendono la persona che è e che vuole essere nella vita personale e sociale: sapere e saper fare diventano, in conclusione, saper essere e stare con gli altri.

h) Lo schema di Decreto attuativo

Come già è stato detto, la Legge n. 53 ha delegato il Governo ad adottare i necessari decreti legislativi di attuazione della Legge stessa.

In vista dell'adozione di questi decreti, nell'anno scolastico 2002-2003 il Miur ha attivato una **sperimentazione di ordinamento e organizzativa**, cui hanno aderito 251 istituzioni scolastiche, che ha interessato la scuola dell'infanzia ed il primo anno della scuola primaria, segmenti scolastici nei quali sono stati progettati piani di studio ed organizzate attività coerenti con il processo di riforma.

Per sostenere la sperimentazione e per rilevare elementi strutturali ed organizzativi delle istituzioni scolastiche coinvolte è stato costituito un Osservatorio nazionale il quale ha sottoposto a monitoraggio alcuni aspetti particolari della riforma:

- anticipo nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria;
- continuità educativa e didattica nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria;
- didattica laboratoriale;
- équipe pedagogica;
- flessibilità organizzativa;
- portfolio delle competenze;
- piani di studi personalizzati;
- alfabetizzazione informatica;
- lingua inglese.

I risultati emersi da questa sperimentazione hanno offerto materiale per la stesura del primo decreto attuativo concernente la definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia ed al primo ciclo dell'istruzione.

Il decreto ha iniziato il prescritto iter d'approvazione nel mese di settembre 2003. Anche questo documento non ha ancora carattere definitivo, ma fornisce una serie di indicazioni di carattere ordinamentale che contribuiscono a delineare il nuovo volto della scuola riformata. Pertanto si ritiene opportuno prendere in esame alcune delle "novità" previste dal decreto.

875-1700

891 + 99

891 + 198

▪ Orario scolastico

- o scuola dell'infanzia: si diversifica da un minimo di 875 ad un massimo di 1700 ore, sulla base dei progetti educativi delle singole scuole e tenuto conto delle richieste formulate dalle famiglie all'atto dell'iscrizione;
- o scuola primaria: l'orario annuale obbligatorio è di 891 ore. Le istituzioni scolastiche, al fine di realizzare la personalizzazione del piano di studi, organizzano – nell'ambito del piano dell'offerta formativa e tenendo conto delle prevalenti richieste delle famiglie – un'offerta opzionale facoltativa aggiuntiva di 99 ore;
- o scuola secondaria di primo grado: l'orario annuale obbligatorio è di 891 ore. Le istituzioni scolastiche, al fine di realizzare la personalizzazione del piano di studi, organizzano – nell'ambito del piano dell'offerta formativa e tenendo conto delle prevalenti richieste delle famiglie – attività e insegnamenti, coerenti con il profilo educativo e con la prosecuzione degli studi del secondo ciclo, con un'offerta opzionale facoltativa aggiuntiva di 198 ore.

In ogni segmento scolastico il compito di definire le modalità di svolgimento dell'orario delle attività didattiche è affidato al potere autonomo delle istituzioni scolastiche cui compete salvaguardare soprattutto la qualità dell'insegnamento-apprendimento. Tale orario dovrà tenere in debita considerazione le scelte delle famiglie, le strutture disponibili e i servizi funzionanti nella scuola.

(Funzione)

▪ Coordinatore-tutor

Al fine di garantire la personalizzazione dei piani di studio viene introdotta la figura del docente con compiti di tutorato il quale, in costante rapporto con le famiglie e con il territorio:

- o svolge funzioni di orientamento in ordine alla scelta delle attività opzionali facoltative;
- o coordina le attività educative e didattiche;
- o cura le relazioni con le famiglie;
- o cura la documentazione del percorso formativo compiuto dall'allievo con l'apporto degli altri docenti;
- o assicura, nei primi tre anni della scuola primaria, fatta salva la contitolarità dei docenti, una prestazione in presenza con il gruppo di alunni affidatogli non inferiore a 18 ore settimanali.

▪ Continuità

In una logica di continuità del sistema formativo, il decreto prevede all'inizio del ciclo primario, un anno di raccordo con la scuola dell'infanzia, e alla fine, un anno di raccordo e di orientamento con il secondo ciclo di istruzione e formazione.

Inoltre, in considerazione dell'unitarietà del primo ciclo di istruzione, il passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado avviene attraverso un'apposita valutazione positiva, con conseguente abolizione dell'esame di licenza elementare.

7. L'insegnamento della Religione Cattolica nella scuola

Il problema dell'insegnamento della religione è stato sempre oggetto di viva attualità nella storia della scuola italiana.

7.1. La normativa sull'insegnamento della religione cattolica

a) Dalla Legge Casati alla Legge Coppino

La Legge Casati (1859) riconosceva, oltre alla scuola pubblica, statale o comunale, anche la scuola privata, in larga parte gestita da istituzioni religiose cattoliche.

Dalla costituzione del Regno d'Italia (1861) in poi, scuola pubblica e scuola cattolica andarono sempre più differenziandosi: nella prima, soprattutto nel grado secondario, prevalse a poco a poco una tendenza laicista ed anticlericale, frutto di un'accentuazione di tendenze liberali e positiviste a livello di politica e di legislazione il cui risultato finale fu l'abolizione dell'insegnamento della religione nelle scuole e la sua sostituzione con un corso di "prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino" (Legge Coppino - 1877).

b) La Riforma Gentile e i Patti Lateranensi

Con la riforma Gentile (1923) l'insegnamento della religione tornò nella scuola elementare. All'interno dei Programmi scolastici, infatti, erano previste ore specifiche da dedicare a tale insegnamento, senza dimenticare i riferimenti alla religione nelle altre materie: dal canto, all'italiano, alle occupazioni intellettuali ricreative e soprattutto alla storia, che dedicava largo spazio a "figure e avvenimenti importanti per la cultura religiosa".

Un passo ulteriore fu compiuto con i **Patti Lateranensi (11 febbraio 1929)**. Tali Patti comprendevano il Trattato e il Concordato; con il primo si chiudeva la "Questione romana"; con il secondo si stipulava un accordo giuridicamente garantito fra Chiesa cattolica e Stato italiano.

Relativamente all'insegnamento della religione, l'**art. 36** del Concordato affermava:

L'Italia considera fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica.

Avendo la **Costituzione Repubblicana**, all'**art. 7**, recepito integralmente il Concordato del 1929, le motivazioni per la presenza dell'insegnamento della dottrina cristiana come "fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica" saranno riconfermate anche dai Programmi per la scuola media (1952) e per la scuola elementare (1955).

Il contenuto fondamentale dell'educazione religiosa di quell'epoca era il catechismo, considerato mezzo didattico per eccellenza.

c) Verso la revisione del Concordato

Gradualmente, attraverso riflessioni, dibattiti, contestazioni, sono andati delineandosi alcuni punti fermi sulla nuova configurazione dell'insegnamento della religione; sono andate definendosi motivazioni reali sulle quali basare quelle legali-concordatarie.

Emergono, fra queste, ragioni relative a:

- ◊ considerazione della dimensione religiosa come elemento insostituibile nello sviluppo armonico ed integrale della personalità degli alunni;
- ◊ contesto storico-culturale, poiché il fenomeno religioso cristiano cattolico ha una rilevanza fondamentale nella cultura italiana, europea e occidentale;
- ◊ lettura della prospettiva cristiano-cattolica non solo come chiave interpretativa della realtà (passata e presente), ma anche come risposta positiva alle domande di fondo sull'esistenza umana.

La ribadita insistenza a qualificare l'insegnamento religioso nel quadro delle finalità proprie della scuola tende a garantire un insegnamento valido per *tutti* gli stu-

denti, lasciando da parte altre soluzioni, come – per esempio – quella della “*facoltatività*” (cioè la non obbligatorietà dell’insegnamento), oppure quelle del cosiddetto “*doppio binario*” (che prevede un corso obbligatorio di cultura religiosa gestito dallo Stato e uno confessionale gestito eventualmente dalle singole confessioni religiose).

Ovviamente le diverse ipotesi erano tutte finalizzate alla definizione del nuovo status giuridico della “religione” come disciplina scolastica nel Nuovo Concordato che era in corso di elaborazione nei primi anni Ottanta.

d) Il Concordato 1984

Il **18 febbraio 1984** il cardinale Agostino Casaroli, Segretario di Stato della Città del Vaticano, e l'onorevole Bettino Craxi, Presidente del Consiglio dei Ministri italiano, firmavano il testo degli “**Accordi di revisione del Concordato Lateranense**”, cui seguiva la ratifica da parte del Senato e della Camera dei Deputati.

L'**articolo 9.2** del Concordato concerne l'**insegnamento della religione cattolica nelle scuole di ogni ordine e grado**, escluse le università. Esso così recita:

La Repubblica italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado. Nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori, è garantito a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi di detto insegnamento. All'atto dell'iscrizione gli studenti o i loro genitori eserciteranno tale diritto, su richiesta dell'autorità scolastica, senza che la loro scelta possa dar luogo ad alcuna forma di discriminazione.

e) Il Protocollo addizionale

All'accordo del 18 febbraio 1984 è stato accluso un **Protocollo addizionale** che al **punto 5** suona così:

“In relazione all'art. 9:

- l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole è impartito – in conformità alla dottrina della Chiesa e nel rispetto della libertà di coscienza degli alunni – da insegnanti che siano riconosciuti idonei dall'autorità ecclesiastica, nominati, d'intesa con essa, dall'autorità scolastica. Nelle scuole materne ed elementari detto insegnamento può essere impartito dall'insegnante di classe riconosciuto idoneo dall'autorità ecclesiastica, che sia disposto a svolgerlo;

- con successiva intesa tra le competenti autorità scolastiche e la Conferenza Episcopale Italiana verranno determinati:

- *i programmi dell'insegnamento della religione cattolica per i diversi ordini e gradi delle scuole pubbliche;*
- *le modalità di organizzazione di tale insegnamento, anche in relazione alla collocazione nel quadro degli orari di lezione;*
- *i criteri per la scelta dei libri di testo;*
- *i profili della qualificazione professionale degli insegnanti.*

f) L'Intesa sull'insegnamento della religione cattolica

Il **14 dicembre 1985** viene firmata l'**Intesa per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche italiane** da parte del Ministro della Pubblica Istruzione, sen. Franca Falcucci, e del Presidente della Conferenza Episcopale Italiana, card. Ugo Poletti.

L'Intesa definisce i criteri per l'approvazione dei Programmi di insegnamento della religione cattolica, che saranno successivamente recepiti attraverso specifici provvedimenti legislativi, e precisamente:

- per la scuola materna (Dpr 24.6.1986, n. 539);
- per la scuola elementare (Dpr 8. 5.1987, n. 204);
- per la scuola media (Dpr 21.7.1987, n. 350);
- per la scuola secondaria superiore (Dpr 21.7.1987, n. 339).

7.2. Lo status del docente di religione cattolica nel sistema scolastico pubblico

a) Nel Concordato '84 e nell'Intesa

A seguito dell'approvazione del Concordato, il Ministero della Pubblica Istruzione e la Conferenza Episcopale Italiana hanno provveduto anche a disegnare il **nuovo profilo del docente di religione cattolica**, tenendo conto sia della necessità che **l'insegnamento della religione cattolica**, impartito nel quadro delle finalità della scuola, deve avere **dignità formativa e culturale pari a quella delle altre discipline**; sia che detto insegnamento deve essere **impartito in conformità alla dottrina della Chiesa da insegnanti riconosciuti idonei dall'autorità ecclesiastica e in possesso di qualificazione professionale**.

L'Intesa stabilisce pertanto i titoli di qualificazione professionale di cui si richiede il possesso:

- titolo accademico in teologia o nelle altre discipline ecclesiastiche, conferito da una Facoltà approvata dalla Santa Sede;
- attestato di compimento del regolare corso di studi teologici in un Seminario Maggiore;
- diploma accademico di Magistero in Scienze Religiose, rilasciato da un Istituto di Scienze Religiose approvato dalla Santa Sede;
- diploma di laurea valido nell'ordinamento italiano, unitamente ad un diploma rilasciato da un Istituto di Scienze Religiose riconosciuto dalla Conferenza Episcopale Italiana.

Nella scuola dell'infanzia ed elementare l'insegnamento della religione cattolica può essere impartito anche dagli insegnanti titolari di sezione o di classe che siano riconosciuti idonei dall'Ordinario diocesano. In alternativa, l'insegnamento della religione cattolica può essere affidato:

- a sacerdoti e diaconi oppure a religiosi in possesso di qualificazione riconosciuta dalla Conferenza Episcopale Italiana e attestata dall'Ordinario diocesano;
- a persone fornite di titolo di studio valido per l'insegnamento nelle scuole materne ed elementari e riconosciute idonee dall'Ordinario diocesano;
- a persone fornite di altro diploma di scuola secondaria superiore e di diploma rilasciato da un Istituto di Scienze Religiose riconosciuto dalla Conferenza Episcopale Italiana.

L'idoneità è riconosciuta all'insegnante di religione dall'Ordinario diocesano del luogo ed ha effetto permanente, salvo revoca da parte dell'Ordinario stesso. Essa non è paragonabile a un diploma abilitante all'insegnamento della religione, ma costituisce, da una parte, la garanzia offerta dalla Chiesa allo Stato rispetto alla competenza del personale proposto per l'insegnamento della religione cattolica e, dall'altra, stabilisce tra l'insegnante di religione cattolica e la comunità ecclesiale un rapporto permanente di comunione e fiducia.

L'Intesa stabilisce inoltre che per l'aggiornamento professionale degli insegnanti di religione in servizio la Conferenza Episcopale Italiana e il Ministero della Pubblica Istruzione – così come le Conferenze Episcopali Regionali o gli Ordinari diocesani ed i rispettivi Enti Locali – attuano le necessarie forme di collaborazione nell'ambito delle rispettive competenze e disponibilità.

b) Verso la definizione dello stato giuridico

La legislazione relativa all'insegnamento della religione cattolica presenta una notevole complessità in quanto tale disciplina nasce dalla collaborazione tra Stato e Chiesa: essa è dunque regolata dall'intervento di due autorità distinte, quella scolastica e quella ecclesiastica, e dall'integrazione dell'ordinamento civile con quello canonico.

Il **CCNL 1994-97** ha inquadrato gli insegnanti di religione tra il personale docente con contratto di lavoro a tempo determinato, riconoscendo loro il diritto alla conferma qualora permangano i requisiti prescritti.

Poiché l'insegnamento della religione cattolica è disciplina curricolare a tutti gli effetti, anche il docente di questa disciplina è sottoposto alla legislazione scolastica vigente, la quale afferma che:

- per l'insegnamento della religione cattolica il dirigente scolastico conferisce incarichi annuali d'intesa con l'Ordinario diocesano;
- i docenti incaricati dell'insegnamento della religione cattolica fanno parte della componente docente negli organi scolastici con gli stessi diritti e doveri degli altri

docenti, ma partecipano alle valutazioni periodiche e finali solo per gli alunni che si sono avvalsi dell'insegnamento della religione cattolica;

- per l'insegnamento della religione cattolica, in luogo di voti e di esami, viene redatta a cura del docente e comunicata alla famiglia, per gli alunni che di esso si sono avvalsi, una speciale nota, da consegnare unitamente alla scheda o alla pagella scolastica, riguardante l'interesse con il quale l'alunno segue l'insegnamento e il profitto che ne ritrae;
- in sede di scrutinio finale l'insegnante di religione cattolica propone la valutazione relativa alla propria disciplina ed esprime il proprio voto in Consiglio alla pari degli altri colleghi (solo per gli alunni che si sono avvalsi del suo insegnamento).

In caso di votazione in cui la maggioranza (ivi incluso il voto del Dirigente scolastico) sia determinata dall'insegnante di religione cattolica, il Consiglio tiene conto del suo voto che si trasforma in un giudizio motivato iscritto a verbale.

L'insegnante di religione cattolica, essendo inserito a pieno titolo nella comunità scolastica, è **contitolare delle classi** in cui opera: pertanto è **corresponsabile della realizzazione del Piano dell'Offerta Formativa** e **collabora con i colleghi del team**, armonizzando la propria programmazione didattica con quella generale della classe.

L'autonomia che la legislazione riconosce alle istituzioni scolastiche e, al loro interno, a ciascun docente, deve essere legittimamente ed integralmente applicata anche all'insegnante di religione e, di conseguenza:

- gli è garantita la libertà di insegnamento;
- può presentare progetti specifici riguardanti la propria disciplina;
- ha diritto di voto negli organi collegiali;
- può assumere incarichi assegnati dal Collegio Docenti (coordinatore di commissioni o di aree di progetto...) o dal dirigente scolastico (componente dello staff ...).

c) La Legge 18 luglio 2003 n. 186

Nella Premessa all'Intesa firmata il 18 aprile 1984 tra Ministero PI e Presidenza Cei si dichiarava *"l'intento dello Stato di dare una nuova disciplina dello stato giuridico degli insegnanti di religione"*. Si trattava di un provvedimento che, pur discendendo da una trattativa tra autorità statale ed ecclesiastica, rientrava nella competenza esclusiva dello Stato, in quanto riferito alla gestione dei pubblici dipendenti. Nel corso degli anni furono presentate numerose proposte di legge in materia, ma senza giungere ad un risultato definitivo.

Nel mese di giugno 2003, infine, il Parlamento ha approvato una proposta di **"Norme sullo stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica degli istituti e delle scuole di ogni ordine e grado"**, diventata legge il successivo 18 luglio.

Secondo questa legge:

- agli insegnanti di religione cattolica si applicano le norme di stato giuridico e il trattamento economico previsti dalla legislazione vigente e dalla contrattazione collettiva;
- nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare l'insegnamento della religione cattolica può essere affidato ai docenti di sezione o di classe disponibili, purché riconosciuti idonei dalla competente autorità ecclesiastica;
- l'accesso ai ruoli avviene per superamento di concorsi per titoli ed esami, indetti su base regionale, con frequenza triennale;
- ogni candidato deve essere preventivamente in possesso del riconoscimento di idoneità rilasciato dall'Ordinario diocesano competente per territorio e può concorrere soltanto per i posti disponibili nel territorio della diocesi;
- le prove di esame consistono nell'accertamento della preparazione culturale generale e didattica come quadro di riferimento complessivo, con esclusione dei contenuti specifici dell'insegnamento della religione cattolica;
- le commissioni giudicatrici dei concorsi per titoli ed esami sono presiedute da un professore universitario o da un dirigente scolastico o da un ispettore tecnico, e composte da due docenti a tempo indeterminato, con almeno cinque anni di anzianità, titolari di insegnamento pertinente con l'accertamento di cui al comma 5. Il presidente e i componenti delle commissioni giudicatrici sono nominati dal dirigente regionale e scelti nell'ambito della Regione in cui si svolgono i concorsi.

BIBLIOGRAFIA

Per una preparazione generale

CAMPOLEONI A. (a cura di), *Insegnanti di religione*, Sei, Torino 2003

CICATELLI S., *Conoscere la scuola*, La Scuola Editrice, Brescia 2004

Per la prima parte: ORDINAMENTI SCOLASTICI

BERTOLDI F. - SERIO N., *Un nuovo curriculum per la scuola dell'infanzia e di base*, Armando, Roma 2001

BUTTURINI E., *La religione a scuola dall'Unità ad oggi*, Queriniana, Brescia 1987

* CICATELLI S., *Scuola in transizione*, Armando, Roma 2002

CIVES G. (a cura di), *La scuola in Italia dall'Unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia, Firenze 1990

CRISPIANI P. - SERIO N., *Manifesto sulla progettazione*, Armando, Roma 1996

DAMIANO E. - MORANDI R., *Cultura Religione Scuola*, Franco Angeli, Milano 2000

DE VIVO F., *Linee di storia della scuola italiana*, La Scuola, Brescia 1994

DEI M., *La scuola in Italia*, Il Mulino, Bologna 1998

NANNI C., *La riforma della scuola. Le idee, le leggi*, Las, Roma 2003

Per la seconda parte: ORIENTAMENTI DIDATTICO-PEDAGOGICI

* AA.VV., *Bambini plurali insegnanti plurali. Itinerari di educazione interculturale*, Edizioni Aimc-La Meridiana, Roma-Molfetta 2001

* AA.VV., *Fare l'insegnante*, Atti del Convegno nazionale di Sacrofano, Aimc, Roma 1998

ANTONIETTI A., *Psicologia dell'apprendimento. Processi, strategie e ambienti cognitivi*, Editrice La Scuola, Brescia 1998

AZZALI F. - CRISTANINI D., *Programmare oggi*, Fabbri, Milano 1995

BASSOTTO I., *Il curriculum per competenze nella scuola elementare*, Fabbri Editori, Milano 2002

BERTOLDI F. - SERIO N., *Oltre la valutazione*, Armando, Roma 1999

* BRACCI M. (a cura di), *Valutazione e autovalutazione. La cultura della valutazione di scuola*, Armando, Roma 2003

BRUNER J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997

CANGIÀ C., *Teoria e pratica della comunicazione multimediale*, Tuttoscuola, Roma 2001

CLARIS S., *A scuola di intercultura*, Editrice La Scuola, Brescia 2002

CORRADINI L. (a cura di), *Educazione alla convivenza civile, Educare, istruire, formare nella scuola italiana*, Armando, Roma 2003

- DEBENI M., *Educare all'altruismo*, Erickson, Trento 2000
DELORS J., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997
GARDNER H., *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 2001
PETRACCA C., *Progettare per competenze*, Elmedi, Milano 2003
SCURATI C., *Fra presente e futuro. Riflessioni e analisi di pedagogia*, La Scuola, Brescia 2001
SERGIOVANNI Th.G., *Costruire comunità nelle scuole*, Las, Roma 2000
VICO G., *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, La Scuola, Brescia 2002

Per la terza parte: ELEMENTI ESSENZIALI DI LEGISLAZIONE SCOLASTICA

- BASSOTTO I. et alii, *I percorsi dell'autonomia*, Cetem, Milano 2000
CAVALLI A. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Il Mulino, Bologna 2000
CICATELLI S., *Prontuario giuridico IRC*, 6ª edizione, Queriniana, Brescia 2003
CORRADINI L. - MACCHIA G. - MILLETTI A. - CICATELLI S., *Professione docente e autonomia delle scuole*, La Scuola, Brescia 2001
DAMIANO E. - MORANDI R., *Cultura Religione Scuola*, Franco Angeli, Milano 2000
TRENTI Z., *La religione come disciplina scolastica*, Elledici, Leumann, 1998
ZUCCARI G., *L'insegnamento della religione cattolica*, Elledici-II Capitello, Leumann, 2003

N.B.

I testi contrassegnati con asterisco sono reperibili presso la Sede nazionale Aimc a prezzo scontato.

Indice

Parte prima: Ordinamenti scolastici

- 1. Linee essenziali di storia della scuola italiana dai primi decenni del Novecento agli ordinamenti attualmente vigenti** pag. 1
 - a) La legge Casati (1859)
 - b) La legge Coppino (1877)
 - c) La legge Orlando (1904)
 - d) La legge Daneo-Credaro (1911)
 - e) La riforma Gentile (1923)
 - f) Dalla Riforma Gentile alla Riforma Moratti

- 2. La scuola materna e la scuola elementare dagli Orientamenti del 1991 ai Programmi del 1985 alla Legge di riforma n. 53/2003**.....pag. 2
 - 2.1 Scuola materna
 - a) Orientamenti 1991
 - b) CM 25.02.1994, n. 70 Progetto Ascanio
 - c) CM 19.06.1994, n. 1999 Progetto Arcobaleno
 - d) Nota MPI, 19 dicembre 1997 Progetto OR.M.E.
 - e) CM 23 aprile 1999, n. 112 Progetto ALICE
 - 2.2 Scuola elementare
 - a) Programmi didattici 1985
 - b) Legge n. 148/90: Riforma degli Ordinamenti
 - c) Circolare Ministeriale n. 53/98: Organico funzionale
 - d) DPR 275/99:Regolamento dell'autonomia
 - e) Legge n. 53/03: Delega al Governo delle norme sull'istruzione e formazione professionale

- 3. Caratteristiche dei programmi vigenti e delle Indicazioni Nazionali con particolare riferimento al ruolo della religione cattolica in ciascun ordine e grado di scuola**..... pag. 7

- 4. Dall'obbligo scolastico e dall'obbligo formativo al diritto-dovere all'istruzione sancito nella Legge n. 53/03**.....pag. 10

Parte seconda: Orientamenti didattico-pedagogici

- 1. Le principali teorie pedagogiche e psicologiche sull'età evolutiva**.....pag. 11
 - a) Lo sviluppo umano: maturazione o apprendimento?
 - b) È possibile indagare la mente?
 - c) Come si rielaborano le informazioni?
 - d) Dalle teorie psicologiche...
 - e) ...all'apprendimento

- 2. La programmazione didattico-educativa nell'ambito del Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.)**pag. 17
 - a) Dal programma alla programmazione
 - b) Il "Piano dell'offerta formativa"
 - c) Autonomia scolastica e libertà di insegnamento

- 3. Uso degli strumenti utili alla didattica: il libro di testo e altri sussidi didattici** pag. 18

- 4. Modi e strumenti per una didattica integrata e differenziata, coerente con i bisogni formativi dei singoli studenti, in particolare di quelli portatori di handicap.....pag. 19**
- a) L'individualizzazione dell'insegnamento
 - b) La personalizzazione educativa e didattica
 - c) Gli alunni portatori di handicap
- 5. La gestione dei gruppi-allievi per la organizzazione dell'apprendimento. La conduzione dei rapporti con la famiglia e con i diversi soggetti sociali.....pag. 22**
- a) La flessibilità in azione: l'articolazione per gruppi di alunni
 - b) Il rapporto scuola-famiglia
 - c) I rapporti scuola/territorio/Enti locali
- 6. Le tematiche docimologiche più accreditate per la valutazione degli allievipag. 25**
- a) La docimologia
 - b) La valutazione formativa
 - c) Il portfolio delle competenze individuali
- 7. Le odierne tematiche relative all'educazione permanente, all'orientamento e alle possibili forme di acquisizione di dati utili per la rilevazione delle attitudini e delle tendenze degli allievi.....pag. 28**
- a) L'educazione permanente
 - b) L'orientamento scolastico
 - c) La rilevazione delle attitudini e delle tendenze degli allievi.

Parte terza: Elementi essenziali di legislazione scolastica

- 1. La scuola nella Costituzione, anche alla luce delle modifiche apportate al Titolo V del Testo costituzionale.....pag. 32**
- a) Principi fondamentali della Costituzione
 - b) La scuola nella Costituzione
- 2. La funzione docente: diritti e doveri degli insegnantipag. 33**
- a) La professione docente in una scuola che cambia
 - b) Il docente "libero professionista"?
 - c) Diritti e doveri degli insegnanti
- 3. La legislazione primaria e secondaria sull'autonomia delle istituzioni scolastiche.....pag. 35**
- 3.1 Le leggi per l'autonomia**
- a) L'autonomia nella Costituzione
 - b) Nella Legge n. 59/97 e seguenti
 - c) Nella Legge 3/2001 di Riforma del Titolo V della Costituzione
- 3.2 L'autonomia scolastica**
- a) Dal centralismo all'autonomia
 - b) Il percorso dell'autonomia in Parlamento
 - c) Nell'unità del sistema nazionale
 - d) Le articolazioni dell'autonomia scolastica
 - e) Autonomia didattica e organizzativa; autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo; autonomia amministrativo-contabile

4. Gli organi collegiali e il loro ruolo nell'organizzazione della vita della scuola.....	pag. 40
a) La partecipazione della comunità alla gestione scolastica	
b) La riforma degli Organi collegiali	
c) Il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione	
d) Il Consiglio Regionale dell'Istruzione	
e) I Consigli Scolastici Locali	
5. La Legge n. 62/2000 sulla parità scolastica.....	pag. 43
6. La Legge n. 53/03 recante norme sulla Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale.....	pag. 44
a) Il percorso di riforma della scuola	
b) La Legge n. 53/03	
c) Le Indicazioni e le Raccomandazioni	
d) Gli Obiettivi generali del processo formativo	
e) I Piani di Studio Personalizzati e le Unità di Apprendimento	
f) Il Portfolio delle competenze individuali	
g) Il profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni)	
h) Lo schema di Decreto attuativo	
7. L'insegnamento della Religione cattolica nella scuola.....	pag. 55
7.1. <u>La normativa sull'insegnamento della Religione cattolica</u>	
a) Dalla Legge Casati alla Legge Coppino	
b) La Riforma Gentile e i Patti Lateranensi	
c) Verso la revisione del Concordato	
d) Il Concordato 1984	
e) Il Protocollo addizionale	
f) L'Intesa sull'insegnamento della Religione cattolica	
7.2. <u>Lo status del docente di religione cattolica nel sistema scolastico pubblico</u>	
a) Nel Concordato '84 e nell'Intesa	
b) Verso la definizione dello stato giuridico	
c) La Legge 18 luglio 2003, n.186	
Bibliografia.....	pag. 61